

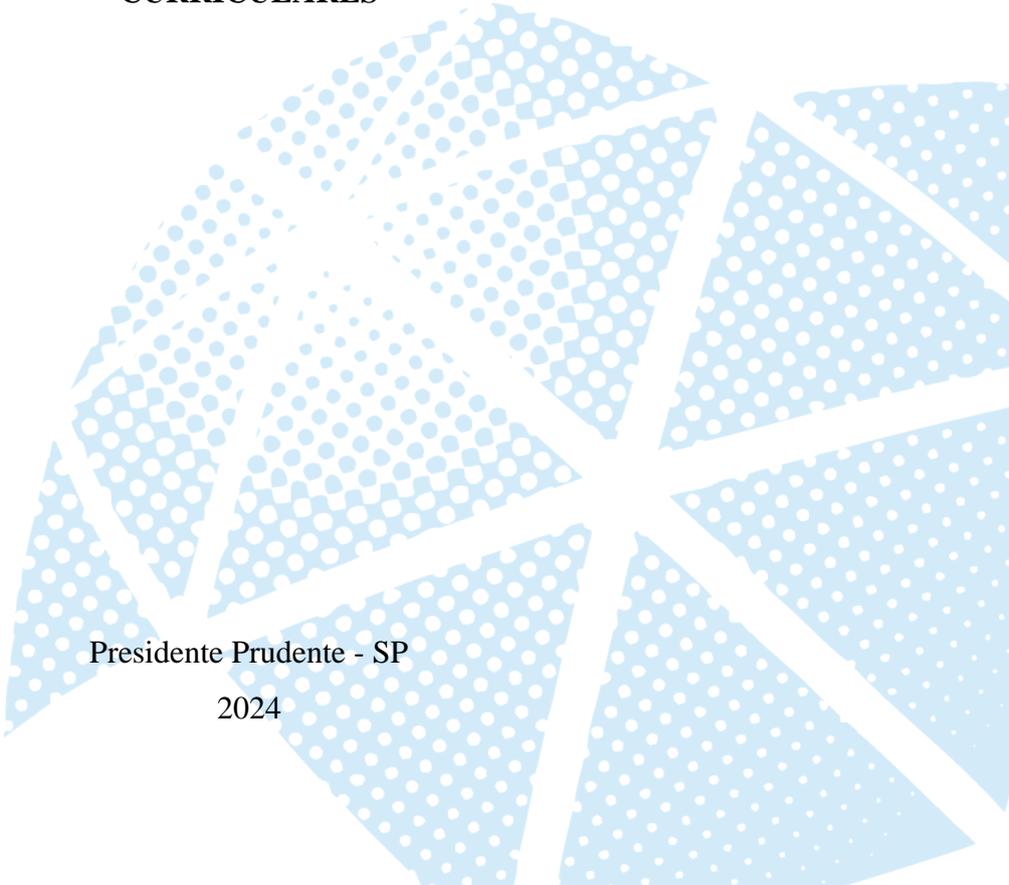
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP
Faculdade de Ciência e Tecnologia - Campus de Presidente Prudente

FLÁVIA CAROLINE FERREIRA

**PRÁTICAS COLABORATIVAS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE AJUSTES
CURRICULARES**

Presidente Prudente - SP

2024



FLÁVIA CAROLINE FERREIRA

**PRÁTICAS COLABORATIVAS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE AJUSTES
CURRICULARES**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI da Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Campus de Presidente Prudente, para obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Educação Inclusiva – PROFEI

Orientador: Prof. Dr. Fabio Camargo Bandeira Villela

Presidente Prudente - SP

2024

F383p

Ferreira, Flávia Caroline

Práticas colaborativas para a implementação de ajustes curriculares
/ Flávia Caroline Ferreira. -- Presidente Prudente, 2024

149 p. : il., tabs. + e-book

Dissertação (Mestrado profissional - Educação Inclusiva (PROFEI))
- Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e
Tecnologia, Presidente Prudente

Orientador: Fabio Camargo Bandeira Villela

1. Práticas colaborativas. 2. Currículo. 3. Ajustes curriculares. 4.
Educação especial. 5. Educação inclusiva. I. Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE Mestrado de FLÁVIA CAROLINE FERREIRA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA - CÂMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE.

Aos 22 dias do mês de outubro do ano de 2024, às 08:00 horas, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE Mestrado de FLÁVIA CAROLINE FERREIRA, intitulada **Práticas colaborativas para a implementação de ajustes curriculares**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Prof. Dr. FABIO CAMARGO BANDEIRA VILLELA (Orientador - Participação Virtual) do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI / Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI/UNESP, Profa. Dra. KATIA DE ABREU FONSECA (Participação Virtual) do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI / Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI/UNESP, Profa. Dra. VERA LUCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI (Participação Virtual) do Departamento de Educação / Faculdade de Ciências de Bauru. Após a exposição pela mestranda e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma virtual, a discente recebeu o conceito final A (APROVADO). Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo Presidente da Comissão Examinadora.

Documento assinado digitalmente
 FABIO CAMARGO BANDEIRA VILLELA
Data: 27/10/2024 20:23:41-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. FABIO CAMARGO BANDEIRA VILLELA

Dedico este trabalho à minha família, meu alicerce, especialmente aos meus pais, que são a razão de eu ter chegado até aqui.

AGRADECIMENTO

O presente estudo foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

No caminho percorrido contei com muitas mãos amigas que me deram ânimo para vencer cada fase e não pensar em desistir. Oportunidades preciosas que, sem dúvida, foram propulsoras para o meu crescimento pessoal, acadêmico e profissional.

Agradeço a Deus, primeiramente, fonte de toda sabedoria e força, que me guiou e abençoou na busca pela realização de um sonho. Em cada passo, pude sentir a Sua presença.

Aos meus pais, Aparecida e Belmiro, irmão Victor e avó Deuzinha, que acompanharam toda a minha história e torceram pelo meu sucesso. Nos sinais de desânimo e em momentos de ausência, compreenderam-me e incentivaram-me.

Aos meus amigos, por sempre estarem ao meu lado, me ouvirem e celebrarem comigo, pelas palavras de encorajamento e pela compreensão quando não pude estar presente.

Ao meu orientador, Dr. Fabio Camargo Bandeira Villela, por seus ensinamentos e direcionamentos tão valiosos. Por me motivar e reconhecer as minhas capacidades, ao longo desta jornada. Seu apoio foi crucial para a realização deste estudo.

À professora Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira, pois sua leitura atenciosa e contribuições inspiraram-me e levaram-me a repensar questões, fomentando inquietações que trouxeram maior criticidade e enriqueceram o trabalho.

À professora Dra. Vera Lucia Messias Fialho Capellini, por ter disponibilizado seu tempo para realizar uma leitura crítica, trazendo reflexões tão importantes. Além disso, suas obras apoiaram significativamente a pesquisa e colaboraram para a sua evolução.

À professora Dra. Katia de Abreu, por acreditar no potencial do meu estudo, pelo conhecimento ensinado nas aulas, que direcionou o meu olhar para o aprofundamento da temática da pesquisa.

A toda coordenação, professores e colegas do PROFEI, pelas oportunidades únicas de reflexão e de aprendizagem, por todo embasamento teórico, essenciais à minha formação.

Por fim, à Rede Municipal, à escola investigada, que nos abriram as portas, em especial, às professoras participantes, por disponibilizarem seu tempo e compartilharem conosco as suas experiências.

“[...] mesmo desencantados, mesmo desenganados, não podemos nos subtrair à continuidade das gerações e que estamos determinados a ensinar, estamos determinados a transmitir alguma coisa que valha para os que nos seguem, não porque achemos que o mundo se tornará especialmente, por isso, mais feliz, mais justo ou mais sábio, mas muito simplesmente porque o mundo continua” (Jean Claude Forquim).

RESUMO

Esta pesquisa, vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Linha de Pesquisa “Práticas e Processos Formativos de Educadores para a Educação Inclusiva”, investigou em que medida as práticas colaborativas entre o professor regente da classe comum e Professor Especializado da Educação Especial, em uma escola de Ensino Fundamental I da Rede Municipal do Estado de São Paulo, podem contribuir para a implementação de ajustes curriculares dos estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial. A pesquisa foi constituída pela metodologia de estudo de caso e teve como sujeitos três professoras regentes das classes comuns e uma Professora Especializada da Educação Especial. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas e observações. Os resultados obtidos revelaram que a construção de uma cultura colaborativa e inclusiva na escola requer envolvimento e ações que vão além da contribuição da Professora Especializada. Evidenciou-se a necessidade de organização e efetivação de práticas colaborativas em hora de trabalho pedagógico coletivo, principalmente para a sistematização e implementação de ajustes curriculares. Do ponto de vista prático dos ajustes curriculares dos estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial, constatou-se o foco voltado às suas condições primárias e, como resultado, identificamos atividades simplificadas, que não estimulavam níveis superiores de pensamento. Ainda que o papel da Professora Especializada tenha sido importante para nortear esse trabalho, sobretudo em visitas de observação intermitentes, é imperativa a formação continuada em serviço para os professores acerca de como realizar ajustes curriculares em uma perspectiva inclusiva que vise níveis mais elevados de ensino a todos da turma, a partir dos conteúdos curriculares. Diante desse contexto, foi criado como recurso educacional um guia que objetiva ajudar os professores a compreenderem o processo de elaboração dos ajustes curriculares e colocá-los em prática com a diversidade dos seus estudantes.

Palavras-chave: práticas colaborativas; currículo; ajustes curriculares; educação especial; educação inclusiva.

ABSTRACT

This research, linked to the Professional Master's Program in Inclusive Education (PROFEI) at São Paulo State University (UNESP), under the Research Line "Practices and Training Processes for Educators in Inclusive Education," investigated if and how collaborative practices between the general education teacher and the Specialized Teacher of Special Education, in a municipal elementary school in the state of São Paulo, contributes to the implementation of curricular adjustments for students eligible for Special Education services. The research was based on a case study methodology and studied the work at school of three general education teachers and one Specialized Teacher. Semi-structured interviews and observations were the instruments for data obtained. The results indicate that building a collaborative and inclusive culture in the school requires engagement and actions that go beyond the contributions of the Specialized Teacher of Special Education. The need for organization and the implementation of collaborative practices became evident during collective pedagogical work time, particularly for the conception and using of curricular adjustments. From a practical perspective regarding the curricular adjustments for eligible students for Special Education services, it was concluded that the focus was directed towards their primary conditions. As a result, we identified simplified activities that did not stimulate higher levels of thinking. Although the role of the Specialized Teacher was important in guiding this work, especially through intermittent observation visits, ongoing in-service training for teachers is imperative on how to make curricular adjustments from an inclusive perspective that aims for higher levels of learning for all students in the class, based on the curricular content. In account of this context, an educational resource in the form of a guide was created to help teachers understand the process of developing curricular adjustments and implement them in practice considering the diversity of their students.

Keywords: collaborative practices; curriculum; curricular adjustments; special education; inclusive education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Processo de construção de colaboração para o Ensino Colaborativo	40
Figura 2 - Rotina visual confeccionada pela Professora Especializada.....	83
Figura 3 - Parte do Plano de Atendimento na Sala Comum.....	83
Figura 4 - Planejamento semanal da turma – 1º bimestre	86
Figura 5 - Planejamento semanal da estudante Helena – 1º bimestre	87
Figura 6 - Planejamento semanal da turma - 3º bimestre	88
Figura 7 - Planejamento semanal da estudante Helena – 3º bimestre	89
Figura 8 - Atividade do livro didático de Matemática I	91
Figura 9 - Atividade do livro didático de Matemática II.....	92
Figura 10 - Atividade do livro didático de Matemática III.....	93
Figura 11 - Atividade do livro didático de Matemática IV	94
Figura 12 - Atividade do livro didático com adequação	95
Figura 13 - Exemplo de recurso utilizado	95
Figura 14 - Atividade do livro didático de Língua Portuguesa com adequação.....	96
Figura 15 - Texto fatiado para a estudante Helena.....	97
Figura 16 - Calendário de palitos	98
Figura 17 - Pareamento I	99
Figura 18 - Pareamento II.....	100
Figura 19 - Avaliação de História para a turma (Parte I)	102
Figura 20 - Avaliação de História para a turma (parte II)	103
Figura 21 - Avaliação de História para a estudante Helena (parte I)	104
Figura 22 - Avaliação de História adequada para a estudante Helena (parte II).....	105
Figura 23 - Planejamento diário da turma	108
Figura 24 - Planejamento diário do estudante Lucas.....	108
Figura 25 - Pareamento de vogais	111
Figura 26 - Quebra-cabeça do conto “O Grande Rabanete”	112
Figura 27 - Cartões de comunicação alternativa	114
Figura 28 - Avaliação de História para o estudante Lucas	115
Figura 29 - Avaliação de Geografia para o estudante Lucas	116
Figura 30 - Capa do guia "Ajustes curriculares na prática"	120
Figura 31 - Imagem 1 do guia educacional - adequação curricular.....	122
Figura 32 - Imagem 2 do guia educacional - adequação curricular.....	123

Figura 33 - Imagem 3 do guia educacional - adequação curricular.....	124
Figura 34 - Imagem 4 do guia educacional - adequação curricular.....	125

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Levantamento dos Documentos Oficiais.....	49
Quadro 2 - Modalidades de ajustes	51
Quadro 3 - Níveis de Planejamento do PEI.....	54
Quadro 4 - Relação das participantes escolhidas com os seus respectivos estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial.....	59
Quadro 5 - Eixos temáticos de análise.....	62
Quadro 6 - Compartilhamento e trocas entre professoras	68
Quadro 7 - Planejamento conjunto	70
Quadro 8 - Reunião de avaliação semestral.....	73
Quadro 9 - Estrutura do Plano de Atendimento na Sala Comum.....	75

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAA	Comunicação Alternativa e Aumentativa
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
DI	Deficiência Intelectual
DUA	Desenho Universal para Aprendizagem
HA	Hora Atividade
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
MEC	Ministério da Educação
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OTP	Orientação Técnica Pedagógica
PAEE	Público-alvo da Educação Especial
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEI	Plano Educacional Individualizado
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE - PEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial do Estado de São Paulo
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TA	Tecnologia Assistiva
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TEACCH	Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children
T21	Trissomia 21
UE	Unidade Escolar

UNESP

Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
1 INTRODUÇÃO	19
2 A PERSPECTIVA INCLUSIVA E O TRABALHO DOCENTE	25
2.1 A MODALIDADE EDUCAÇÃO ESPECIAL E SUAS MUDANÇAS NA HISTÓRIA ...	25
2.2 A FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO INCLUSIVO	31
2.3 DA CULTURA COLABORATIVA AO ENSINO COLABORATIVO	36
3 O ACESSO AO CURRÍCULO ESCOLAR.....	43
3.1 CURRÍCULO ESCOLAR: DIREITO DE TODOS	43
3.2 AJUSTES CURRICULARES: CONHECER E AVALIAR PARA AJUSTAR	47
3.3 O PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO.....	52
4 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	56
4.1 ASPECTOS ÉTICOS.....	56
4.2 DELINEAMENTO DA PESQUISA	56
4.3 LOCAL DE PESQUISA	57
4.4 APRESENTAÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	57
4.4.1 Professora da Classe comum - Fernanda.....	58
4.4.2 Professora da Classe comum - Aline.....	58
4.4.3 Professora da Classe comum - Roberta.....	58
4.4.4 Professora Especializada da Educação Especial - Patrícia.....	59
4.5 PROCEDIMENTO PARA A COLETA DE DADOS.....	60
4.5.1 Entrevistas semiestruturadas.....	60
4.5.2 Observação	61
4.6 ANÁLISE DOS DADOS	62
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES	63
5.1 PRÁTICAS COLABORATIVAS NO CONTEXTO ESTUDADO	63
5.1.1 O serviço de itinerância	63
5.1.2 Encontros em Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC	68
5.1.3 Cultura colaborativa em construção? O papel de cada profissional.....	76
5.2 REALIZAÇÃO DE AJUSTES CURRICULARES	81
5.2.1 Flexibilização curricular	82
5.2.2 Adequação curricular.....	84
5.2.3 Adaptação curricular	106
6 RECURSO EDUCACIONAL	119
6.1 ESTRUTURAÇÃO DO RECURSO.....	120
6.2 RESULTADOS ESPERADOS.....	125
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	127
REFERÊNCIAS	129
APÊNDICES	139
APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA OS PROFESSORES DA CLASSE COMUM.....	139

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA O PROFESSOR ESPECIALIZADO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	141
APÊNDICE C – ROTEIRO DA OBSERVAÇÃO	142
ANEXOS	143
ANEXO A – PLANO DE ATENDIMENTO NA SALA COMUM.....	143

APRESENTAÇÃO

Refletir sobre o meu caminho percorrido na área da educação, que se iniciou na Graduação em Pedagogia na Universidade Estadual Paulista – UNESP, Campus de Presidente Prudente, significa lembrar e me orgulhar das conquistas, dos desafios e, conseqüentemente, do crescimento pessoal, acadêmico e profissional.

Nos primeiros anos da licenciatura tive experiência em estágios remunerados em dois colégios da rede particular de ensino, onde pude observar na prática muito do que a licenciatura me ensinou e habilitou e, pela primeira vez, a diversidade de estudantes me propiciou muito aprendizado e urgência em me especializar mais, sendo um dos motivos que influenciaram as minhas decisões futuras.

Após concluir a graduação, iniciei minha experiência profissional no cargo de Educadora Infantil. Concomitantemente, realizei o curso de pós-graduação *latu sensu* em Psicopedagogia Clínica e Institucional, quando comecei a me aprofundar em questões da Educação Inclusiva. Por quatro anos, trabalhei como professora de Educação Infantil na rede pública de ensino e procurei por mais cursos na intenção de aprender práticas mais lúdicas, inovadoras e mais inclusivas. Então, realizei outras especializações em Psicomotricidade e Educação Especial e Inclusiva.

Após esse período, ingressei no cargo de Professora de Educação Especial – que exerço até o presente momento na Rede Municipal pesquisada, no Estado de São Paulo. Minha atuação com os estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial organiza-se em dois espaços distintos: em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e nas salas comuns. Na SRM, atuo com estudantes de duas escolas (uma escola polo e outra de abrangência) e, nas salas comuns destes estudantes, de forma itinerante, realizo visitas de observação. Toda essa prática é feita de forma sistematizada e, assim, tenho uma carga horária de trabalho semanal de 42 horas.

Ao me identificar com as vastas funções específicas no Atendimento Educacional Especializado, continuei me aperfeiçoando e, mediante esse contexto, escolhi fazer mais duas especializações, uma em Tecnologia Assistiva (TA)¹ e outra em Transtorno do Espectro Autista. Além disso, nos primeiros anos de experiência participei da construção do Currículo municipal da própria Rede Municipal (que foi revogado), sendo membro do Grupo de

¹ O termo Tecnologia Assistiva é utilizado para se referir a um conjunto de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência, promovendo uma vida independente (Bersch; Tonolli, 2006).

Trabalho da Educação Inclusiva, o que me oportunizou momentos formativos enriquecedores, qualificando a minha prática a partir do entendimento do modelo social da deficiência, com leituras e reflexões que ajudaram a detectar a visão médica ainda presente no espaço escolar, a qual precisa ser superada. Posteriormente, junto a outros Professores de Educação Especial da Rede Municipal, pude colaborar com a escrita de um subsídio teórico para os professores da classe comum trabalharem com estudantes que necessitam de Comunicação Aumentativa ou Alternativa e outras estratégias diferenciadas.

No decorrer desses anos, além de trabalhar habilidades, inserir recursos e estratégias com os estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial na sala de recursos multifuncionais, recebi capacitação em formações com a coordenadora e orientadores pedagógicos da Educação Especial e com os demais Professores Especializados da Educação Especial, assim como colaborei com momentos formativos nas escolas onde atuo, de acordo com as demandas e necessidades do grupo de professores.

Considerando isso, interessei-me por cursar o Mestrado Profissional em Educação Inclusiva, uma vez que entendo que as competências do meu trabalho devem estar atreladas à perspectiva de uma educação inclusiva e eu percebia que precisava de mais formação. Além disso, carrego comigo uma forte inquietação quando percebo que o acesso ao conteúdo curricular, pelos estudantes com ou sem deficiência que apresentam comprometimento em seu funcionamento intelectual é prejudicado quando o professor não reconhece as suas habilidades e potencialidades, recaindo em simplificação de atividades, limitando a aprendizagem dos conhecimentos produzidos pela humanidade, que é direito de todos. Compreendo que a garantia do acesso ao currículo e a um ensino qualificado, frente às demandas da diversidade, tem sido uma luta diária que não depende somente de um professor, mas é premente que os professores da classe comum elaborem e apliquem um planejamento que seja acessível a todos e a cada um.

Assim surgiu o interesse pelo tema de investigação, ao reconhecer que, apesar de tantos desafios, ocorrendo as práticas colaborativas, eu posso contribuir, identificar necessidades de recursos de tecnologia assistiva (TA) e de estratégias específicas que ajudem o professor a repensar a sua prática e realizar os ajustes curriculares dos estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial.

Diante dessa realidade, emergiram as seguintes questões de pesquisa: Se na minha realidade ocorre práticas colaborativas que favorecem o desenvolvimento dos ajustes curriculares, será que em outra escola da Rede Municipal também ocorre? Se sim, como são essas práticas colaborativas entre o professor regente da classe comum e o Professor

Especializado da Educação Especial² para a organização dos ajustes curriculares? Qual o papel de cada professor nesse processo? Como são os ajustes curriculares implementados para o acesso e aprendizagem dos conteúdos curriculares? Em ocorrência dos ajustes curriculares, será que os estudantes estão aprendendo? A partir dessas indagações delimitamos a nossa investigação tendo como foco analisar em que medida as práticas colaborativas contribuem para a implementação de ajustes curriculares dos estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial.

² Adotamos o termo utilizado na política de Educação Especial do Estado de São Paulo, conforme consta na Resolução SEDUC N° 21/2023, por considerarmos que é mais adequado.

1 INTRODUÇÃO

Os sistemas de ensino no Brasil devem se apresentar em uma perspectiva inclusiva, de modo que objetivem assegurar o direito da diversidade de estudantes a uma educação que desenvolva o máximo de suas capacidades e promova a aprendizagem e o desenvolvimento. Para tanto, devem superar qualquer visão médica e discriminatória das condições individuais de cada sujeito e ofertar oportunidades educacionais com equidade para todos.

No percurso em busca da inclusão, é importante frisar que os avanços e as mudanças com a adoção de políticas públicas de Educação Especial foram impulsionados pela influência de documentos internacionais, a partir da década de 90, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Unesco, 1990), a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) e a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Unesco, 1999) (Pavezi; Mainardi, 2018).

Nesse cenário, tais organismos internacionais enfatizaram que todos os estudantes têm os mesmos direitos educacionais, ou seja, direito a uma educação que respeite as suas particularidades e as suas necessidades na escola comum, independente de suas condições individuais. Diante disso, “é preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo” (Unesco, 1990).

A ideia de uma escola para todos ganhou visibilidade e foram surgindo medidas nas políticas educacionais para que se garanta acesso e permanência para todos, inclusive para aqueles denominados público-alvo, a que nos referimos neste estudo como estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial³, que possuem particularidades em suas condições biopsicossociais, como os com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008a).

A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), em seu artigo 208, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9694/96 (Brasil, 1996), em seu artigo 4º, asseguraram o atendimento educacional especializado, preferencialmente no ensino comum. Outra medida marcante ocorreu por meio da Resolução CNE/CB n. 02/2001, que estabelece as “Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica”, as quais definiram a Educação Especial como uma modalidade da educação escolar, compreendida

³ Adotamos o termo utilizado na política de Educação Especial do Estado de São Paulo, conforme consta na Resolução SEDUC Nº 21/2023, por considerarmos que é mais adequado.

como proposta pedagógica para apoiar a escolarização por meio de recursos e serviços. No entanto, estava prevista a substituição da escola comum, em situação de excepcionalidade, pelo atendimento em classes especiais, escolas especiais, classes hospitalares ou atendimento domiciliar (Brasil, 2001b; 2001a). Destacamos, então, a reconfiguração da modalidade Educação Especial a partir da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI) (Brasil, 2008a), que retirou a possibilidade de substituição do ensino comum, assegurando o Atendimento Educacional Especializado (AEE) com a função de complementar ou suplementar o currículo comum, disponibilizando recursos e serviços, a fim de dar suporte especializado ao estudante elegível aos serviços da Educação Especial, garantindo transversalidade desde a educação infantil até a educação superior (Brasil, 2008a).

No entanto, mesmo com o serviço do AEE garantido por lei para beneficiar a escolarização do estudante elegível aos serviços da Educação Especial, pesquisas evidenciam que o professor da classe comum não consegue atender todas as singularidades existentes na turma e dar conta de saber sobre todas as suas especificidades e assegurar respostas educativas de qualidade sozinho (Machado, Almeida, 2010; Vilaronga, Mendes, 2014; Capellini, Zerbato, 2019). Para superar esse problema, garantindo respostas educativas adequadas para a aprendizagem dos conteúdos curriculares da diversidade de estudantes, é indispensável um trabalho baseado na colaboração entre o professor da classe comum e o Professor Especializado da Educação Especial, no sentido de viabilizar práticas pedagógicas favoráveis à inclusão escolar.

Autores como Gately e Gately (2001) e Cabral, Postalli, Orlando e Gonçalves (2014) pontuam que os resultados provenientes da parceria entre os professores dependem do estágio de colaboração em que a relação de ambos se encontra, criando espaços para que haja a prática do Ensino Colaborativo – considerada pela literatura um dos suportes mais promissores para a inclusão escolar (Mendes, Vilaronga, Zerbato, 2014). Nessa proposta, os docentes atuam como coprofessores em sala de aula com todos os alunos e dividem responsabilidades do ensino, bem como erros e acertos, a saber: planejam, executam, instruem e avaliam juntos (Capellini, Zerbato, 2019).

Dessa maneira, elaborar um planejamento que atenda às necessidades educacionais específicas dos estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial tem sido um desafio que pode ser facilitado pelo Ensino Colaborativo, uma vez que este modelo favorece a escolarização dos estudantes com e sem deficiência, oportunizando não só o acesso, mas a aprendizagem dos saberes do currículo comum, por meio de práticas inclusivas.

Para além disso, é capaz de enriquecer o conhecimento do professor e promover um trabalho pedagógico inovador, pois, conforme Cabral, Postalli, Orlando e Gonçalves (2014), o Ensino Colaborativo beneficia uma formação continuada na própria escola onde os professores atuam.

Destarte, neste estudo, optamos em realizar a pesquisa sobre os estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial, especificamente dos que apresentam deficiência e transtorno do espectro autista. Nesse contexto, compreenderemos e destacaremos que para garantir o acesso ao currículo de forma qualificada, sem negar o direito aos conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo da história, é dever da escola assegurar “[...] currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (Brasil, 1996).

A partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais / Adaptações curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais (Brasil, 1998), os sistemas de ensino tiveram um subsídio para elaborarem respostas educativas por meio de “adaptação curricular”, à medida que se fizesse necessário. Ao longo dos anos, com o aprofundamento de estudos sobre o tema, houve mudanças terminológicas e conceituais, nos documentos oficiais, a partir da ideia de adaptação do currículo (Xavier, 2018).

Pesquisas apontam que não há consenso entre os autores na utilização desses termos (Fonseca, 2011; Haas e Baptista, 2015; Araújo, 2019; Santo, 2020). Apesar de que os diversos termos sejam frequentemente utilizados como sinônimos, a falta de clareza e diferenciação entre os conceitos dificultam a sua discussão (Fonseca, 2011; Santo, 2020). Ademais, Capellini (2018) argumenta que uma ausência de clareza de propósitos no processo de adaptações curriculares pode levar a um empobrecimento do currículo. Considerando isso, este estudo optou por fazer uso do subsídio teórico de Fonseca (2011), que esclarece e define como “Ajustes Curriculares” os termos flexibilização, adequação e adaptação curricular, constituindo-se como diferentes modalidades de ajustes do currículo comum.

Reconhecemos que o ideal para o trabalho pedagógico na perspectiva inclusiva em sala de aula com a diversidade de estudantes requer uma forma de ensinar em uma didática inclusiva, planejar as atividades educativas de maneira a responder de forma apropriada às necessidades de aprendizagem da turma e de cada um dos estudantes, assim

como na perspectiva de Desenho Universal para a Aprendizagem⁴ (Oliveira, 2022b). Contudo, pelo fato de que a classe comum ainda não avançou no trabalho com a diversidade, e ser um estudo de caso, optamos por analisar embasados pelo subsídio teórico dos ajustes curriculares. Acreditamos que em um período transitório permitirá que os professores revisem e qualifiquem suas práticas pedagógicas, deixando de focar somente no estudante elegível aos serviços da Educação Especial, assegurando equidade nas situações de aprendizagem, oportunizando níveis mais elevados de ensino para todos no contexto da classe comum.

Assim, para nortear o trabalho educativo, a fim de não perder de vista os objetivos educacionais do currículo comum daqueles estudantes que requerem respostas educativas específicas para o aprendizado, com equidade de situações de ensino no contexto da sua turma, bem como para melhor organizar o trabalho colaborativo dos profissionais envolvidos, estudos destacam um instrumento indispensável, o Plano Educacional Individualizado (PEI) (Tannús-Valadão, 2010; Pletsch, Glat, 2013; Mascaro, 2018), explanado neste trabalho.

Embora a literatura aponte o quanto o Ensino Colaborativo beneficia o trabalho educativo por meio da equidade nas situações de aprendizagens com a turma, estudos nos mostram que não é consolidado rapidamente, pois é preciso ter condições para implementá-lo: tempo para o planejamento em conjunto, formações, mudanças nas políticas e práticas escolares (Christo, Mendes, 2019; Capellini, Zerbato, 2019). Cabe ressaltar que as competências para o trabalho colaborativo na unidade escolar devem ser desenvolvidas a partir de ações formativas, de reflexão e diálogo, não somente aos docentes, mas a toda comunidade escolar. Ou seja, a escola necessita de construção de cultura inclusiva e colaborativa.

Ainda é trivial professores da classe comum se apresentarem despreparados para ensinar a diversidade da turma na perspectiva de educação inclusiva, com uma didática inclusiva, pois as pesquisas apontam o quanto ainda precisamos avançar na formação inicial e continuada e na criação de condições materiais, concretas e objetivas do exercício docente (Vilaronga, 2014; Matos, Mendes, 2015; Oliveira, 2016; Oliveira, Prieto, 2020).

Por essa razão, estudos nos últimos anos valorizam a colaboração entre os professores para efetivar um ensino qualificado para todos os estudantes; há pesquisas que são precursoras em levar a proposta do Ensino Colaborativo para as escolas, apostando nas

⁴ “A proposta de ensino baseada no DUA visa ao planejamento do ensino e acesso ao conhecimento para todos os estudantes. Ela considera as especificidades individuais do aprendizado, pressupõe que todos os indivíduos são diferentes e possuem ritmos e estilos variados para aprender. [...] Na perspectiva do DUA, a proposta é a construção de práticas universais, disponibilizando o mesmo material para todos os alunos, como forma de contribuir para o aprendizado de outros estudantes” (Zerbato, Mendes, 2021, p. 4).

experiências de colaboração (Christo, Mendes, 2019). As autoras supracitadas ponderam a relevância de estudos futuros continuarem explorando esse campo fértil, na realidade do Brasil. Christo (2019), em sua dissertação, pontua a lacuna de observações de práticas colaborativas propostas por professores e por escolas, a fim de analisar e compreender melhor como são os desdobramentos para a realização do planejamento, da execução e da avaliação.

Na pesquisa conduzida por Guadagnini (2018), voltada para as adaptações curriculares realizadas pelos professores de Língua Portuguesa para estudantes com deficiência intelectual, evidenciou a necessidade de formação aos docentes para a elaboração e aplicação de atividades adaptadas, além da importância de fomentar parcerias colaborativas entre o professor da classe comum e o Professor Especializado da Educação Especial. Santo (2020) também aponta ser relevante analisar ações desenvolvidas entre o professor da classe comum e da Educação Especial, por meio de registros desses profissionais, e analisar documentos como os projetos político pedagógicos das escolas, dado que o trabalho proposto se materializa nesses documentos.

À vista disso, somado à minha experiência como Professora Especializada da Educação Especial na Rede Municipal pesquisada, originou-se o interesse em responder à questão que desencadeará o desenvolvimento deste estudo: em que medida as práticas colaborativas em uma escola de Ensino Fundamental I contribuem para a implementação de ajustes curriculares, atentando para o fato de que os estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial, com prejuízos em seu funcionamento intelectual, não podem passar despercebidos no planejamento do professor da classe comum, nem tampouco terem suas necessidades ignoradas. Ao contrário, essas devem ser identificadas e trabalhadas em conjunto, para que não se negue um direito básico de todos.

Definiu-se, então, como objetivo geral: analisar em que medida as práticas colaborativas entre o professor da classe comum e o Professor Especializado da Educação Especial, em uma escola de Ensino Fundamental I da Rede Municipal do Estado de São Paulo, contribuem para a implementação de ajustes curriculares dos estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial. Para subsidiar este objetivo, foram estabelecidos como objetivos específicos:

a) Descrever os momentos de práticas colaborativas entre o professor regente da classe comum e o Professor Especializado da Educação Especial para a organização dos ajustes curriculares.

b) Identificar o papel do professor da classe comum e do Professor Especializado da Educação Especial no trabalho de parceria.

c) Descrever e analisar os ajustes curriculares realizados em colaboração, bem como os apoios inseridos para o acesso e aprendizagem dos conteúdos curriculares.

Para que esses objetivos fossem contemplados, após esta primeira seção intitulada Introdução, a pesquisa foi estruturada da seguinte maneira: na segunda seção foi explanado sobre o percurso histórico da modalidade da Educação Especial e seu impacto na educação nacional junto aos estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial. Na terceira seção, por meio da literatura científica e das políticas públicas, foram discutidas as possibilidades de viabilizar os conhecimentos escolares presentes no currículo comum por meio de ajustes curriculares. Na quarta seção, encontram-se os procedimentos metodológicos utilizados no decorrer da pesquisa em que foram apresentados o contexto do local pesquisado, os participantes, os instrumentos para coleta de dados e os procedimentos para a análise dos dados. Na quinta seção foram apresentados os principais resultados da pesquisa, que são discutidos e confrontados com a fundamentação à luz dos teóricos nos quais nos embasamos, a fim de responder à questão da pesquisa. Na sexta seção, apresentou-se o recurso educacional deste mestrado profissional, oriundo do contexto estudado. Por último, na sétima seção, o trabalho foi finalizado com a apresentação das considerações finais e das referências do estudo.

2 A PERSPECTIVA INCLUSIVA E O TRABALHO DOCENTE

A presente seção visa refletir sobre o percurso histórico da modalidade da Educação Especial e de seu impacto na educação nacional junto aos estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial. É inegável as mudanças na atuação docente e, com isso, a necessidade de processos formativos para implementação de práticas inclusivas. Nesse contexto, explanamos sobre o ensino colaborativo como uma estratégia profícua para a escolarização desses estudantes.

2.1 A MODALIDADE EDUCAÇÃO ESPECIAL E SUAS MUDANÇAS NA HISTÓRIA

O percurso histórico das pessoas com deficiência nos contextos político, social, cultural e educacional, marcado por preconceitos e lutas em defesa de seus direitos, pode ser dividido em quatro períodos, de acordo com Aranha (2001): exclusão, segregação, integração e inclusão. A partir da década de 1990, a Educação Especial sofreu diversas mudanças; o modelo de “Integração” foi revisto, dando origem à Educação Inclusiva (Picolini; Flores, 2020). Ao contrário do período denominado integração, no qual se investia na possibilidade de esse estudante frequentar escolas comuns de ensino, cujos currículos e métodos pedagógicos eram voltados para um modelo de estudante que não passava de idealização, com o paradigma da inclusão, a política nessa perspectiva muda o foco do estudante para a escola: “[...] em vez de pressupor que o aluno deva ajustar-se a padrões de normalidade para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos” (Brasil, 2001b, p. 15).

O desafio de construir sistemas educacionais inclusivos foi evidenciado a partir de pautas internacionais que defendiam os direitos humanos, uma educação para todos e a inclusão social (Pavezi, Mainardi, 2018). Ademais, segundo os autores, documentos internacionais, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Unesco, 1990), Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) e Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Unesco, 1999), influenciaram na elaboração dos documentos nacionais da Educação Especial, a partir da década de 90, período em que a Educação Especial, numa perspectiva inclusiva, ganhou força no Brasil.

Dentre esses documentos, destacamos a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), da qual o Brasil é signatário, já que foi inspiradora, a partir de suas diretrizes básicas,

para uma escola inclusiva – um espaço em que todos os estudantes, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, devem aprender juntos. Assim, ressalta que o lugar ideal para os estudantes com necessidades específicas é nas escolas inclusivas:

É dentro deste contexto que aqueles com necessidades educacionais especiais⁵ podem atingir o máximo progresso educacional e integração social. Ao mesmo tempo em que escolas inclusivas provêem um ambiente favorável à aquisição de igualdade de oportunidades e participação total, o sucesso delas requer um esforço claro, não somente por parte dos professores e dos profissionais na escola, mas também por parte dos colegas, pais, famílias e voluntários. A reforma das instituições sociais não constitui somente uma tarefa técnica, ela depende, acima de tudo, de convicções, compromisso e disposição dos indivíduos que compõem a sociedade (Unesco, 1994, n.p.).

Alicerçada a esses princípios foi publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Brasil, 1996), que apresentou a Educação Especial como modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino. E, conforme Kassar (2011, p. 71), essa lei foi instituída ao propor a adequação das escolas brasileiras para atender a todos os estudantes e o discurso de inclusão escolar passou a ter como foco as “[...] diferenças étnicas, sociais, culturais ou de qualquer ordem”.

A perspectiva de uma escola para todos ganhou impulso e a modalidade Educação Especial sofreu mudanças conceituais e estruturais, principalmente, durante a década de 2000 (Garcia, 2013). De acordo com a análise de Garcia (2013), a Resolução CNE/CEB N° 02 de 2001 (Brasil, 2001a) é considerada um movimento muito importante, pois introduz a Educação Especial na Educação Básica e, com isso, a obrigatoriedade de inclusão escolar, um marco regulatório fundamental para os estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial. Nela, os princípios da educação inclusiva, previstos na LDBEN (Brasil, 1996), foram reafirmados (Capellini, 2018). Nessa direção, foi reforçada uma nova proposta de educação que reconhece o direito de todos a uma educação de qualidade, ao considerar a diversidade dos estudantes para garantir o acesso à escolarização. Em seu artigo 2º, define que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (Brasil, 2001a, p. 1).

⁵ No decorrer deste estudo, esse termo será utilizado apenas em citações, conforme mencionado nos documentos referidos, pois não é o termo adotado atualmente nos documentos nacionais.

Ademais, essa mesma Resolução trouxe uma perspectiva de que a Educação Especial seria compreendida por uma modalidade da Educação Escolar em seu artigo 3º, a saber:

Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (Brasil, 2001a, p. 1).

Nessa definição, embora reconheça a necessidade de uma proposta pedagógica que possa ser suporte, por meio de apoio complementar e/ou suplementar, assegurando recursos e serviços aos estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial, foi deixado em aberto a possibilidade de substituir os serviços educacionais comuns, o que ainda acarretava em um processo de segregação, reforçando um modo de pensar a educação no qual separa os estudantes (Kassar, 2011), com um ensino paralelo, em vez de fomentar um ensino inclusivo que beneficia a todos.

Cabe destacar que no início da década de 2000 foi instituído pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), vigente de 2001 a 2010. Teve seu foco relativo à construção de políticas e programas que objetivaram a melhoria da educação, estabelecendo metas e objetivos para as crianças e os jovens com deficiência. O PNE afirmava que a Educação Especial, como modalidade de educação escolar, deveria ser promovida em todos os diferentes níveis de ensino e ter garantidas as vagas no ensino comum para os diversos graus e tipos de deficiência, o que era uma medida relevante (Brasil, 2001c).

A partir de 2003, a política de Educação Inclusiva, segundo Kassar (2011), vai se concretizando com a criação de um conjunto de programas e ações.

Em 2003, inicia-se o governo Lula e, com ele, a implantação do Programa de formação por multiplicadores para educadores - *Educação inclusiva: direito à diversidade*. Na sequência, um conjunto de outras ações foi implementado com o foco central de garantir a matrícula e a frequência de todos os alunos na escola. Grande parte desses programas iniciou suas ações em 2007, último ano em que o número de matrículas de alunos da Educação Especial foi maior em espaços considerados exclusivos no Brasil. A partir de 2008, o número de matrículas em classes comuns passa a superar os outros espaços (Kassar, Rebelo, 2018, p. 58).

Assim, Kassar e Rebelo (2018) destacam o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, instituído pela Secretaria de Educação Especial - SEESP do Ministério da Educação – MEC, como marco inicial da educação inclusiva, cujo propósito foi o de

Disseminar a política de educação inclusiva nos municípios brasileiros e apoiar a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos (Brasil, 2006, p. 1).

Nessa linha de pensamento, em 2007 iniciou-se o Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (2007) – que tem sido um dos programas mais importantes da atual política de Educação Especial (Garcia, Michels, 2011). Originado do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, em 2007, que tinha como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos e a formação docente para o atendimento educacional especializado (Brasil, 2008a).

Em 2008, o Ministério da Educação (MEC) lançou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI), que orientou os sistemas de ensino a garantirem: o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial; a transversalidade da modalidade de Educação Especial desde a Educação Infantil até a Educação Superior; a oferta no contraturno escolar do Atendimento Educacional Especializado e a formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado e suas atribuições para o exercício na Educação Especial e para os demais profissionais da educação para a inclusão (Brasil, 2008a).

Essa política trouxe uma redefinição da modalidade da Educação Especial. Isso porque o que antes “[...] se desenvolvia mediante uma série de modalidades de AEE, na perspectiva inclusiva passou a ter uma modalidade de atendimento privilegiada, qual seja, aquela referenciada no AEE na SRM” (Garcia, 2013, p.108).

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (Brasil, 2008a).

Dessa forma, mesmo sem força legal obrigatória da PNEE-PEI (Brasil, 2008a), a Educação Especial passa a centralizar-se na disponibilização de recursos e serviços por meio do Atendimento Educacional Especializado, retirando a ideia de proposta pedagógica da antiga definição. Com isso, as funções que estavam presentes, como apoiar e substituir os serviços educacionais comuns, também foram removidas, assumindo as características de complementaridade e suplementaridade para os estudantes em idade escolar, e a transversalidade à educação básica e à educação superior (Garcia, 2013).

O público-alvo da Educação Especial também passou por mudanças. A primeira definição foi apresentada na Resolução nº 2/2001, de forma ampliada:

Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem: I – dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III – altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (Brasil, 2001a, p. 2).

Essa definição foi redimensionada na PNEE-PEI (Brasil, 2008a), seu público-alvo passou a ser considerado: alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Percebe-se que não há menção ao termo “necessidades educacionais especiais”, mas um público-alvo mais restrito, definindo um modelo de AEE regulado por diagnósticos clínicos (Garcia, 2013).

A exigência de trabalhar com toda a diversidade das categorias desse público-alvo interferiu na própria formação e atuação dos professores em SRM (que serão discutidas no próximo item), apresentando novas características, “desde a extensão de suas atribuições com todas as categorias do PAEE, a organização de estratégias, orientação e acompanhamento para o uso de recursos de acessibilidade na classe comum e/ou na escola, articulação com os outros professores, com a escola, a família, entre outras” (Oliveira; Prieto, 2020, p. 345).

É necessário destacar que, posteriormente, em 2009, foram publicadas as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, que define a Sala de Recursos Multifuncionais como o lócus de trabalho do AEE, que passa a ser considerado por meio do Decreto nº 6.571/2008 como um “[...] conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (Brasil, 2008b, p. 1). Em seu artigo 5º realça que o serviço do AEE não é substitutivo à classe comum:

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (Brasil, 2009, p. 2).

Outro documento que reforçou a inclusão dos estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial foi o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/ 2014, do período de 2014 a 2024. Nele foi estabelecido como meta 4:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014).

Na sequência, foi instaurada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei Federal nº 13.146, de 6 de julho de 2015. É composta por um conjunto de diferentes legislações nacionais, destinadas à garantia do exercício de direitos fundamentais das pessoas com deficiência, como na educação. Para isso, faz a proibição da recusa de matrícula e de cobrança de taxas adicionais em casos de estudantes com deficiência, a fim de que as escolas não continuem negando um direito básico de todos. Assim, no artigo 27º, considera-se que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015).

A LBI reafirma e dá visibilidade para a efetividade de normas que asseguram um sistema educacional inclusivo, sobretudo, proporciona um novo olhar para a pessoa com deficiência, conforme o disposto em seu artigo 2º, abrangendo uma compreensão para além do olhar restrito à condição biológica, numa perspectiva biopsicossocial que considere o contexto cultural e social do aluno. Então, essa lei contribui para reforçar essa nova perspectiva, ao considerar o impacto e a responsabilidade que o ambiente e suas barreiras têm para a pessoa com deficiência para o exercício de direitos na sociedade, com autonomia.

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015).

As mudanças em diferentes legislações, principalmente desde a década de 2000, em relação à definição da modalidade da Educação Especial, ao seu público-alvo, a um serviço de apoio especializado, à ampliação dos investimentos em programas e ações que fomentam profissionais e espaços escolares mais inclusivos, ainda não efetivaram a inclusão escolar em seu sentido pleno. Kassir (2011) já enfatizava que a implantação de uma política de “educação inclusiva”, embora represente um direito fundamental para os estudantes com deficiência, na prática ainda não foi alcançada, há muitos desafios. Conforme a autora, o contexto de sociedade capitalista, com uma política social que prioriza redução de gastos,

consequentemente, resulta em adoção de políticas “incompatíveis para o estabelecimento da garantia de direitos sociais” (Kassar, 2011, p.76). Em outras palavras, “[...] a construção de uma escola mais inclusiva, democrática e plural que ofereça acesso, permanência e qualidade de ensino ainda está por fazer” (Capellini, 2018, p. 140).

Portanto, “somente a presença física do aluno deficiente na classe não é garantia de inclusão. A escola deve estar preparada para trabalhar com os alunos, independente das diferenças ou características individuais deles” (Fernandes, Schlesener, Mosquera, 2011, p. 142). Assim, diante da importância de preparação da escola e de seus profissionais, discutimos, no item subsequente, sobre a relevância do papel do professor nesse percurso de luta e resistência para uma escola inclusiva, refletindo sobre a realidade da sua formação no contexto inclusivo.

2.2 A FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO INCLUSIVO

Quando falamos em qualidade educacional é crucial considerarmos que ela depende de formação docente e de criação de condições estruturais de trabalho, indispensáveis para que os professores efetivem a tarefa de ensinar de maneira apropriada (Oliveira, 2016). Em contrapartida, com a matrícula compulsória dos estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial nas classes comuns, as escolas passaram a intensificar e revelar limitações para efetivar uma educação inclusiva.

“Atores e autores educacionais são desafiados a construir saberes capazes de responder às demandas do cotidiano escolar relacionadas à convivência e aprendizagem na diversidade” (Matos, Mendes, 2015, p. 9). Por isso, a partir do estudo das autoras referidas, fica marcante a responsabilidade do Estado pelo oferecimento de um ensino de qualidade para todos, sendo necessário, entre outros aspectos, investimento na qualificação dos professores para que aconteça uma atuação mediadora mais competente, respondendo “às necessidades formativas, de apoio psicológico, de suporte e orientação às práticas pedagógicas dos educadores” (Matos, Mendes, 2015, p. 20).

A formação de professores, na perspectiva inclusiva, está presente desde a LDBEN (Brasil, 1996) em um capítulo próprio da “Educação Especial”. Nele consta, em seu artigo 59, que as escolas devem assegurar professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, e, também, professores do ensino comum capacitados para a inclusão dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Em seguida, em seu artigo 67, destaca-

se que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais de educação, de modo a assegurar:

I- ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II- aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico para esse fim; III- piso salarial profissional; IV- progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V- período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho”; VI- condições adequadas de trabalho (Brasil, 1996).

Nesse cenário, no ano de 2001, foi aprovado o Plano Nacional de Educação – PNE (2001-2010), que foi um grande avanço, pois considerou uma escola para todos, priorizando a formação de recursos humanos, a partir de: atenção à formação inicial e continuada, em especial dos professores; garantias de condições adequadas de trabalho, de tempo para estudos; salários mais dignos, construção de planos de carreiras e a criação de um piso salarial docente (Brasil, 2001c). Portanto, entre outras medidas, acreditava-se que a escola comum não poderia ser eficaz quanto ao desenvolvimento e à aprendizagem dos estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial, sem que os professores fossem preparados de forma adequada para atendê-los.

O PNE ainda alertava para a necessidade de “[...] superar a histórica dicotomia entre teoria e prática e o divórcio entre a formação pedagógica e a formação no campo dos conhecimentos específicos que serão trabalhados na sala de aula” (Brasil, 2001c). Adicionalmente, afirma dedicar uma atenção especial à formação continuada dos profissionais da educação, assumindo particular importância devido aos avanços científicos e tecnológicos e à exigência de um nível de conhecimento, na sociedade moderna, cada vez mais amplo e profundo.

De acordo com a análise de Garcia (2013), o PNE (2001-2010) também definiu para os cursos de formação inicial, de pedagogia e demais licenciaturas, a “inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais” (Brasil, 2001c). No entanto, “[...] a simples inserção de disciplinas e/ou conteúdos específicos não atribui à formação docente uma perspectiva orgânica acerca da educação dos sujeitos da educação especial [...]” (Garcia, 2013, p.103).

Com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia (Brasil, 2006), entre outras providências, foram extintas todas as habilitações complementares ao curso e suprimidas as habilitações em educação especial, emergindo a necessidade de desenvolver um novo modelo de formação docente para atuação no AEE, considerando uma atuação multicategorial (Oliveira, Prieto, 2020). Conforme indicado pelas

autoras, apesar de propostas oficiais de cursos de formação de professores para o AEE, implementados pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), ainda não há diretrizes nacionais para a formação de Professores Especializados nesse novo cenário educacional (Oliveira, Prieto, 2020).

As mesmas autoras pesquisam esse quadro e evidenciam, por meio dos relatos de Professores Especializados, a insuficiência de conhecimentos das especificidades de cada categoria do público-alvo da Educação Especial para garantir o AEE como um trabalho pedagógico adequado (Oliveira, Prieto, 2020).

Antunes, Marin e Glat (2013, p. 86) explicam que

[...] mesmo com a oficialização da Educação Inclusiva como diretriz prioritária das redes escolares em todo o país (Brasil, 2008; 2009), na organização curricular dos cursos de formação de professores, as disciplinas que versam sobre educação e inclusão de alunos com necessidades especiais ainda são disponibilizadas de forma precária e/ou fragmentada. Os estudantes têm contato com tais conteúdos em determinados períodos do curso, sem que haja uma correlação com as demais disciplinas.

Ou seja, a formação inicial ainda não se constitui de uma base suficiente para responder às demandas específicas desses alunos, a fim de efetivar práticas educativas inclusivas. Segundo Capellini e Mendes (2007), mesmo com melhorias na formação inicial, para concretizar práticas que sejam inclusivas, é preciso redirecioná-las, por meio de formação permanente. Vilaronga (2014) também destaca que o curso de graduação não possibilita uma formação completa para o professor saber como trabalhar com a diversidade em sala de aula. Sendo assim, a autora defende a importância da formação continuada, em que os saberes dos professores, construídos em sua carreira profissional, devem ser respeitados.

Após o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, em 2003, a formação continuada foi ganhando mais força e mais espaço, a partir da instituição desse Programa para gestores e educadores (Caiado, Laplane, 2009). Até que, em 2007, foi desenvolvida outra modalidade de curso para professores efetivos, especializados ou não, das redes de ensino: Curso de Aperfeiçoamento de Professores do Atendimento Educacional Especializado, integrante do Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial (Garcia, 2013).

Com a PNEE-PEI (Brasil, 2008a) reafirmou-se a necessidade de investir na formação de professores, para atuar com os estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial, na classe comum e de Professores Especializados para desempenhar suas funções no Atendimento Educacional Especializado. Garcia (2013), ao analisar essa política, identifica que nela se opera uma dupla reconversão dos professores, como tendo a “[...] função de

adequar os professores aos novos tempos, às novas tecnologias, às novas estratégias pedagógicas, às novas linguagens, buscando ajustá-los aos novos parâmetros de educação de qualidade” (Garcia, 2013, p. 111). A partir dessa perspectiva, reconverter os professores ganha “[...] feições de ajuste, treinamento, reciclagem, afastando-se daquilo que se poderia denominar de uma sólida formação teórica para o exercício da profissão” (Garcia, 2013, p. 112).

Nessa conjuntura, o Professor Especializado da Educação Especial em sua nova atuação é considerado um docente “multifuncional” (Garcia, 2013) ou “multicategorial” (Oliveira, Prieto, 2020) que, na visão das autoras, assume as consequências, já discutidas, de um trabalho agora voltado a todas as categorias que fazem parte do público-alvo, com ampliação de funções atribuídas para um único profissional e em um modelo único de suporte pedagógico especializado. Nessa circunstância, Vaz (2013) enfatiza o caráter instrumental da Educação Especial, manifestado nas atribuições desse profissional, que o afasta do caráter pedagógico:

Há um alargamento das funções que constituem o professor e ao mesmo tempo um encolhimento da tarefa de ensino e de seus elementos pedagógicos. De outra forma, o foco de atuação do professor na documentação após a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva está centrado na gestão e nos recursos para a educação inclusiva, reforçando a ideia de que o professor de EE não trabalha com a relação de ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares (p. 170).

No Decreto n. 7.611/11 é apresentado em seu artigo 5º a garantia de apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino, a fim de ampliar a oferta do AEE. Para tanto, nos incisos terceiro e quarto do segundo parágrafo, esse apoio contemplará as seguintes ações:

III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braile para estudantes cegos ou com baixa visão; IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais; [...] (Brasil, 2011).

Mais adiante, na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI, nº 13.146, de 6 de julho de 2015, já mencionada nesta seção, em seu artigo 28, expressa-se a importância da formação continuada para atuar no Atendimento Educacional Especializado, sendo que cabe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado; XI - formação e disponibilização de professores para o

atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio (Brasil, 2015).

O Plano Nacional de Educação (PNE) trata dessa questão, suas metas e estratégias podem prever políticas e incentivar a formação inicial e qualificação contínua dos professores. No projeto de Lei (PL 2614/24), do novo PNE (2024-2034), reforçam-se estratégias para fomentar a formação inicial e continuada para atuação no ensino comum, assim como no Atendimento Educacional Especializado:

9.11. Fortalecer a formação inicial e continuada de professores com ênfase na educação especial na perspectiva inclusiva e na educação bilíngue de surdos, para professores e gestores escolares do ensino comum, com o objetivo de promover a qualidade da educação para o PAEE e o Paeb (Brasil, 2024).

9.18. Incentivar a ampliação de cursos de formação continuada em Educação Especial e em Libras, com o objetivo de atender às demandas de formação de profissionais para atuar nas modalidades de educação especial no atendimento educacional especializado, em escolas inclusivas da educação básica e da educação profissional e tecnológica e em educação superior (Brasil, 2024).

Mesmo com todo investimento na implantação e na organização de salas de recursos multifuncionais, na formação de gestores e educadores na educação nacional, Garcia (2013) já apontava a pouca efetividade e contribuição para que os estudantes com deficiência, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento tivessem acesso e aprendam os conhecimentos historicamente produzidos.

Vilaronga e Mendes (2014) alegam que a formação docente não tem sido muito efetiva na prática escolar, visto que dificilmente os cursos correspondem à realidade das escolas, além de os professores da classe comum não encontrarem espaço para trocas com o Professor Especializado e nem tempo para formação. Enfim, não encontram condições estruturais favoráveis para o exercício docente (Oliveira, 2016).

Os Professores Especializados da Educação Especial também têm as suas dificuldades, sobretudo em auxiliar a prática dos professores das classes comuns, pois carregam um excesso de funções nas salas de recursos multifuncionais, sem tempo previsto para formação específica em seu horário de trabalho e, tampouco, para trabalhar em colaboração com os professores das classes comuns (Vilaronga, Mendes, 2014). Para tanto, segundo as autoras citadas

[...] precisaria estar prevista nas políticas municipais, estaduais e federais de educação a capacitação de professores especializados em educação especial, que atuariam em consonância com os professores das salas regulares (Vilaronga, Mendes, 2014, p. 141).

Mendes, Almeida e Toyoda (2011) também ressaltam em seus estudos as estratégias que são destaques na literatura a fim de que as barreiras de aprendizagem sejam reduzidas para alcançar uma educação de qualidade para todos. Entre as estratégias, destacam:

[...] garantir formação permanente para todos os profissionais envolvidos no processo; valorizar o professor, que é o responsável por importantes tarefas da escola; e estabelecer sistemas de colaboração e/ou de cooperação, criando e/ou fortalecimento uma rede de apoio (Mendes, Almeida, Toyoda, 2011, p. 84).

Em conformidade com Capellini e Zerbato (2019), para o conhecimento de metodologias de ensino inclusivas em sala de aula, são necessários novos modelos de formação docente que impliquem na construção de um trabalho colaborativo, que pode ser uma alternativa para uma educação mais acessível a todos.

Vislumbra-se, então, para a concretização de sistemas educacionais inclusivos, um trabalho articulado entre o Professor da classe comum e o Professor Especializado da Educação Especial, por meio da colaboração, que favoreça tanto o desenvolvimento profissional de ambos como o desenvolvimento acadêmico de seus estudantes. Assim, na sequência, explanamos sobre esse tema tão promissor.

2.3 DA CULTURA COLABORATIVA AO ENSINO COLABORATIVO

Há décadas que se faz urgente a busca por estratégias que contribuam com o processo de escolarização dos estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial. Entretanto, os professores das classes comuns se veem sem preparo específico para atendê-los e acabam empregando estratégias emergenciais em suas práticas, “[...] com condições nem sempre favoráveis de escolarização, seja ao que tange os espaços, os materiais, o currículo, a cultura escolar e a formação docente” (Cabral, Postalli, Orlando, Gonçalves, 2014, p. 391). Sendo assim, ainda é um desafio a efetividade de práticas mais adequadas e inclusivas.

Por isso, está cada vez mais em evidência o princípio de que os professores não devem trabalhar sozinhos (Machado, Almeida, 2010), visto que “[...] não possuem respostas para a maior parte das dificuldades apresentadas pelos estudantes e não são capazes de realizar processos reais de ensino para alunos com deficiência quando trabalham individualmente” (Vilaronga, Mendes, 2014, p. 140).

O Atendimento Educacional Especializado realizado em Salas de Recursos Multifuncionais é o principal modelo de apoio ao estudante elegível aos serviços da Educação Especial (Silva, Vilaronga, 2021), segundo a orientação da PNEE-PEI (Brasil, 2008a), o qual deve acontecer no contraturno da classe comum. No entanto, diante das demandas e dos

compromissos do professor da classe comum, o trabalho do Professor Especializado da Educação Especial não deve se restringir ao atendimento ao estudante na SRM, mas deve suplementar ou complementar a educação comum, dando suporte ao docente da sala e ao próprio aluno (Soriano, Oliveira, 2015).

No que concerne ao apoio para o professor da classe comum, há respaldo na resolução n. 02/01, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, sendo possível identificar em seu artigo 8º:

As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante: a) **atuação colaborativa de professor especializado em educação especial**; b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis; c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente; d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação. V – serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos (Brasil, 2001a, grifo nosso).

A colaboração é uma estratégia que auxiliará o professor em seu empoderamento, reduzindo o sentimento de incapacidade frente à diversidade de sua turma. A partir disso, a possibilidade de êxito aumenta e o trabalho de partilhar ideias e experiências contribui para o docente sair do isolamento (Fullan, Hargreaves, 2001).

A Resolução CNE/CEB nº 04/2009, em conformidade com a Política de Educação Especial, estabelece as atribuições do Professor Especializado da Educação Especial no Atendimento Educacional Especializado. Dentre as inúmeras funções, podemos observar que muitas delas excedem a atuação dentro das salas de recursos multifuncionais; exigem ações em outros espaços e com outros profissionais e pessoas envolvidos no processo de escolarização do estudante. Assim define em seu artigo 13:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
 II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
 III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
 IV – **acompanhar** a funcionalidade e aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
 V – **estabelecer parcerias** com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
 VI – **orientar professores e famílias** sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
 VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII – **estabelecer articulação** com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (Brasil, 2009, p. 3, grifos nossos).

Embora conste em diferentes legislações (Brasil, 2001a; 2008a; 2009) que uma das atribuições do Professor Especializado da Educação Especial é estabelecer parceria e articulação com o professor da classe comum, não há uma especificação de como deve ser essa parceria colaborativa (Vilaronga, 2014; Capellini, Zerbato, 2019). Dessa maneira, pesquisas vêm mostrando a importância dessa articulação para que se efetive uma prática pedagógica e aprendizagem dos estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial, por meio de planejamento, elaboração e avaliação das atividades em conjunto (Silva, Vilaronga, 2021).

Para tanto,

[...] é necessária e urgente a mudança de cultura na escola, professores do ensino comum não podem ser responsabilizados pelos desafios educacionais sozinhos, eles precisam de parceria e implementação de políticas que permitam o sucesso do trabalho em colaboração, para isso toda a equipe escolar, incluindo a administração da escola, precisa querer se tornar inclusiva (Vilaronga, Mendes, Zerbato, 2016, p. 85-86).

Os autores Thousand e Villa (1989, apud Vilaronga, Mendes, 2014, p. 140) “[...] propuseram duas características para uma escola se tornar inclusiva: gastar tempo e energia formando a equipe escolar e capacitar equipes educacionais para tomar decisões de forma colaborativa”. Essa colaboração envolve compromisso de todas as pessoas que participam do processo de escolarização dos estudantes: dos docentes, da gestão, do sistema escolar e da comunidade (Cabral, Postalli, Orlando, Gonçalves, 2014).

O poder das equipes colaborativas está na capacidade de encontrar educadores com talento e habilidades únicos para promover sentimento positivo interdependente para desenvolver as habilidades criativas de solução de problemas, bem como para promover apoio mútuo e responsabilidade compartilhada. Dentre as formas de trabalho colaborativo na escola encontramos dois modelos: **“o coensino”** ou **“ensino colaborativo”** e a **“consultoria colaborativa”** (Mendes, Almeida, Toyoda, 2011, p. 84, grifo nosso).

Os primeiros a descrever uma associação entre professores do ensino comum e especial, nomeando essa relação de Ensino Colaborativo, segundo Mendes, Almeida e Toyoda (2011), foram Bauwens, Hourcade e Friend (1989). Esse serviço foi iniciado nos anos 80 nos Estados Unidos; no Brasil, ainda não está garantido no âmbito da política nacional, embora ela aponte a relevância de desenvolver um trabalho colaborativo e de elaborar um planejamento que considere as particularidades dos estudantes (Capellini, Zerbato, 2019).

Todavia, essa estratégia já se apresenta normatizada no Estado de São Paulo como Projeto Ensino Colaborativo, na Resolução SEDUC 21/2023 (São Paulo, 2023), como uma ferramenta fundamental à inclusão dos estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial nas escolas da rede estadual de ensino.

Mendes (2006) já declarava que o Ensino Colaborativo é um modelo de prestação de serviço de Educação Especial que veio à tona “como uma alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, e especificamente para responder às demandas das práticas de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais” (p.32).

Assim, estudos nos últimos anos acerca do Ensino Colaborativo vêm evidenciando o quanto é uma proposta profícua e promissora à escolarização de todos os estudantes, não apenas dos estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial (Capellini, 2004; Mendes, 2006; 2007; Machado, Almeida, 2010; Mendes, Almeida e Toyoda, 2011; Marin, Braun, 2013; Vilaronga, Mendes, 2014; Vilaronga, Mendes, Zerbato, 2016; Capellini, Zerbato, 2019).

Uma possibilidade para alcançar uma educação que considere a diversidade, respaldada na abordagem social da deficiência com um processo formativo que ocorra de modo mais intenso, possibilitando interagir e aprender com os demais, preconiza a qualificação do ensino em classe comum, na qual o aluno passa a maior parte do tempo (Capellini, Zerbato, 2019). Além disso, conforme Cabral, Postalli, Orlando e Gonçalves (2014), o Ensino Colaborativo é uma alternativa à formação de professores na perspectiva inclusiva, pois irá beneficiar todos os envolvidos no processo pedagógico, instrumentalizando-os a fim de propiciar um ensino mais adequado a todos os estudantes, com ou sem deficiência.

No ensino colaborativo,

[...] um professor de ensino comum e um professor especializado dividem todas as responsabilidades de uma sala de aula, ou seja, elaboram o planejamento, instruem, combinam as regras, criam atividades e avaliam o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes (Vilaronga, Mendes, Zerbato, 2016, p. 67).

Posto isso, o professor da classe comum, que detém os conhecimentos dos componentes curriculares, mantém sua responsabilidade principal pelo conteúdo curricular a ser ensinado e o Professor Especializado da Educação Especial pelas estratégias de promoção desse processo (Capellini, Zerbato, 2019). Uma vez que trabalham em articulação, no espaço de sala de aula, conseguem observar, de modo contextualizado, as mediações que cada um

oferece ao aluno. O intuito é garantir a articulação e organização de saberes desses dois professores, combinando as suas habilidades (Marin, Braun, 2013).

No entanto, conforme afirma Capellini e Zerbato (2019), antes e durante a implementação do ensino colaborativo, faz-se necessária uma discussão sobre esse tipo de trabalho com todos os atores da escola (professores, gestão, funcionários, familiares, comunidade externa e os próprios estudantes), durante reuniões pedagógicas e de planejamento, a fim de que “[...] compreendam o papel de cada um, desenvolvam as habilidades necessárias para o trabalho em conjunto e, a longo e médio prazo, construam uma cultura colaborativa na escola” (Capellini, Zerbato, 2019, p. 40).

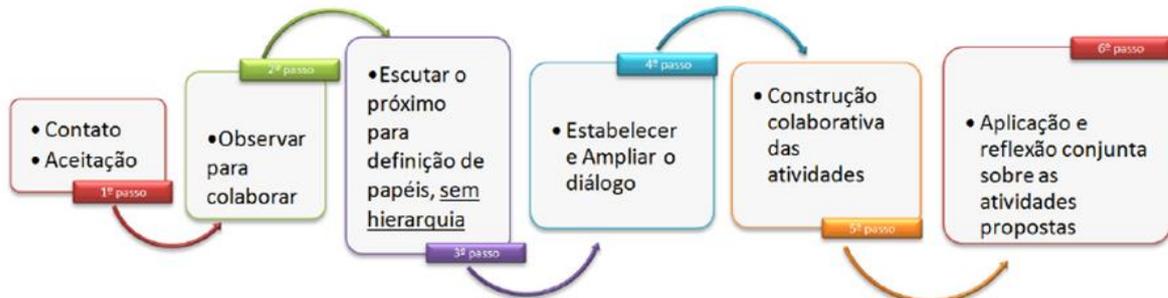
Capellini (2018) ainda ressalta que a colaboração não é uma habilidade fácil, deve ser desenvolvida. Assim, quando o indivíduo não teve oportunidades de aprendê-la no cotidiano escolar, provavelmente, terá mais dificuldades.

Desse modo, corroboram Cabral, Postalli, Orlando e Gonçalves (2014):

[...] a colaboração é uma relação construída entre os atores envolvidos e, de um modo especial, é necessário dedicação como em qualquer outra relação interpessoal. O desconhecimento, as resistências, as dúvidas, a abertura para o diálogo e a construção da confiança são os principais elementos que norteiam o Ensino Colaborativo (Cabral, Postalli, Orlando, Gonçalves, 2014, p. 395).

Os autores supracitados (2014, p. 397) concluíram que há etapas que devem ser consideradas no processo de construção de colaboração nas relações, no contexto escolar, para que aconteça o Ensino Colaborativo. Para melhor compreensão dessas etapas, apresentamos seis passos para a construção de uma colaboração a fim de que se estreitem as relações entre os professores, conforme a figura a seguir:

Figura 1 - Processo de construção de colaboração para o Ensino Colaborativo



Fonte: Cabral, Postalli, Orlando e Gonçalves (2014, p. 398).

É importante considerar o estágio e grau de interação e colaboração entre o Professor Especializado da Educação Especial e o professor da classe comum no ensino

colaborativo, como descreveram Gately e Gately (2001), a saber: 1. *Estágio inicial*: o diálogo é formal, de modo superficial e sem frequência; 2. *Estágio de comprometimento*: o diálogo é mais frequente, aberto e há trocas de experiências; 3. *Estágio colaborativo*: o diálogo e a interação são mais espontâneos, e o humor prevalece.

Destarte, Capellini e Zerbato (2019) reforçam que, para a implementação do Ensino Colaborativo, é importante que os professores consigam atingir um nível mais avançado de colaboração para conseguirem realizar modificações nas estratégias para organização do ensino da turma, como podemos ver nas diferentes propostas de arranjos em Ensino Colaborativo, segundo Vaughn, Schumm e Arguelles (1997):

1. *Um ensina; outro observa*: um professor ensina, assume o papel principal na sala de aula e o outro apenas observa o comportamento e a aprendizagem dos estudantes.

2. *Um professor; outro assistente*: um assume a liderança do ensino e o outro auxilia os demais estudantes, conforme a solicitação do professor regente.

3. *Estações de ensino*: a sala de aula é organizada por ambientes de aprendizagem, com diferentes focos de aprendizagem, porém os espaços se interrelacionam. Os estudantes se deslocam de um local para o outro e cada professor é responsável por um grupo. Em cada ambiente, os estudantes poderão realizar atividades diferenciadas, conforme o potencial de cada um.

4. *Ensino Paralelo*: a classe é dividida ao meio e cada professor é responsável por um grupo de estudantes. Nesse modelo, mesmo divididos, há um plano de aula em comum.

5. *Ensino Alternativo*: é usado quando um pequeno grupo de estudantes necessita de revisão, reforço ou atividades suplementares. Um professor assume o comando do grupo maior, enquanto o outro tem como foco o aprendizado do pequeno grupo em conteúdos específicos.

6. *Equipe de ensino ou Ensino Colaborativo*: a dupla de professores se responsabiliza pela instrução e pelo ensino de toda a turma. Os professores juntos podem coapresentar uma lição, sendo vistos com igualdade no planejamento e na execução da instrução. É o objetivo final do Ensino Colaborativo.

Essa implementação do Ensino Colaborativo que, conforme Mendes *et al.* (2023), não pode ser romantizada, pois além de requerer a construção de uma cultura colaborativa na escola, de acordo com Capellini e Zerbato (2019), pressupõe clareza no papel de cada profissional envolvido no processo educacional do estudante elegível aos serviços da Educação Especial e intenciona mudanças na organização escolar, como: contratação de Professores Especializados da Educação Especial em quantidade adequada para apoiar as

salas de aula; formação de equipes de consultoria colaborativa, com a atuação de equipes multidisciplinares (psicólogos escolares, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, etc.) na escola; formação continuada e em serviço a toda equipe escolar e momentos de reflexão, construção e de disseminação de novas práticas pedagógicas a fim de melhorar o ensino de todos os estudantes (Capellini, Zerbato, 2019).

Outro modelo de trabalho colaborativo é a “Consultoria Colaborativa Escolar”, a qual se configura como outro estilo de suporte para a educação inclusiva. Conforme Mendes *et al.* (2023, p. 52), “[...] é um serviço de apoio escolar, que pode ser realizado por especialistas de outras áreas, como o/a professor/a da educação especial, o/a fonoaudiólogo/a, o/a psicólogo/a, o/a terapeuta ocupacional, o assistente social, entre outros/as”.

De acordo com Mendes, Almeida e Toyoda (2011, p. 85), esse modelo existe desde 1990 na literatura (West; Idol, 1989; Pugach; Johnson, 1995; Kampwirth, 2003; Idol; Paolucci-Whitcomb; Nevin, 2000) e apresenta seis características:

1) é uma ajuda ou processo de resolução de problemas; 2) ocorre entre alguém que recebe ajuda e alguém que dá a ajuda e que tem a responsabilidade pelo bem estar de uma terceira pessoa; 3) é uma relação voluntária; 4) tanto quem dá ajuda quanto quem a recebe compartilha a solução do problema; 5) a meta é ajudar a resolver um problema de trabalho atual de quem busca a ajuda; e 6) quem ajuda se beneficia da relação, de modo que os futuros problemas poderão ser controlados com mais sensibilidade e habilidade.

Nessa proposta, o Professor Especializado ou o profissional especialista não deve agir como um orientador, levando receitas prontas ao professor da classe comum quanto às condutas apropriadas, ele deve ter a habilidade de articular os conhecimentos intrínsecos de sua área profissional ao problema e às soluções. (MENDES *et al.*, 2023). Desse modo, o professor regente é livre para aceitar ou rejeitar as sugestões recomendadas no processo de consultoria (Mendes, Almeida, Toyoda, 2011).

Enfim, somado a essa discussão acerca dos modelos de trabalho colaborativo, a fim de que apoie e enriqueça a práxis do professor da classe comum, explicamos sobre a finalidade e alcance dessas práticas colaborativas, na seção seguinte.

3 O ACESSO AO CURRÍCULO ESCOLAR

Esta seção discute sobre o direito de todos ao currículo escolar, sobretudo, ao acesso e ao aprendizado dos conteúdos curriculares. Para tanto, tendo como interlocução privilegiada a literatura e as políticas públicas, explanamos sobre as possibilidades de viabilizar o currículo comum, ao considerar as necessidades específicas de aprendizagem da diversidade de estudantes.

3.1 CURRÍCULO ESCOLAR: DIREITO DE TODOS

O acesso ao currículo escolar é um direito inegável, tendo em vista que a escola tem uma função específica, que a diferencia de qualquer outro espaço social, que é ensinar os saberes historicamente produzidos pela humanidade, os quais os estudantes não podem aprender sozinhos, como alega Saviani (2016).

A apropriação desses conhecimentos e o aprendizado do estudante elegível aos serviços da Educação Especial devem ser tratados a partir do modelo biopsicossocial da deficiência, adotado pela Lei Brasileira de Inclusão - LBI (Brasil, 2015), pois a sua condição biológica não é determinante e não se torna um motivo para o não aprender, pelo contrário, as suas potencialidades são valorizadas, a partir das melhores situações de aprendizagem oportunizadas pela escola, ampliando as capacidades desse estudante. Sobre isso, Capellini (2018, p. 49) argumenta que

[...] a resposta sobre o nível de apreensão dos conteúdos curriculares deva ser dada pelo estudante, que tem o direito de acesso a esse conteúdo em toda sua riqueza. Cabe à escola a responsabilidade de disponibilizar condições necessárias a essa apreensão, sem perder de vista o respeito e a valorização das necessidades e as capacidades de cada estudante.

É fundamental considerar o papel da mediação para que se efetive o aprendizado, no processo de escolarização. Conforme Magalhães e Marsiglia (2017, p. 244),

[...] Partindo dessas premissas, o professor tem relevante função, pois ele será o responsável pelo planejamento de ensino, organizando os conhecimentos clássicos fundamentais a serem garantidos pela escola para a humanização dos indivíduos; ele vai elaborar os meios mais adequados à apropriação da cultura; é o educador que terá condições de avaliar o que o aluno atingiu dos objetivos planejados e quais as correções de curso que precisam ser estabelecidas para que a aprendizagem se efetive.

À vista disso, considerando a responsabilidade que o currículo escolar tem com o desenvolvimento humano e com a sociedade, Sacristán (2000, p. 15-16) assim o considera:

É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. É uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos. O currículo, como projeto baseado num plano construído e ordenado, relaciona a conexão entre determinados princípios e uma realização dos mesmos, algo que se há de comprovar e que nessa expressão prática concretiza seu valor.

Nesse contexto, Saviani (2016, p. 55) afirma que o currículo é a própria escola em pleno funcionamento, “mobilizando todos os seus recursos, materiais e humanos, na direção do objetivo que é a razão de ser de sua existência: a educação das crianças e jovens”.

Nessa perspectiva, o instrumento que inspira a construção do currículo e orienta o processo educativo é o projeto pedagógico da escola:

Nessa concepção, o currículo é construído a partir do projeto pedagógico da escola e viabiliza a sua operacionalização, orientando as atividades educativas, as formas de executá-las e definindo suas finalidades. Assim, pode ser visto como um guia sugerido sobre o que, quando e como ensinar; o que, como e quando avaliar (Brasil, 1998, p. 31).

Por sua vez, o currículo da escola deve ser construído em uma gestão democrática, da qual o diretor coordena um projeto político pedagógico construído coletivamente, possibilita análise e reflexão sobre o contexto da população, a fim de atender às necessidades da comunidade escolar (Fonseca, 2011).

Sobre as atividades educativas que são orientadas pelo currículo, Saviani (2016) destaca as *atividades nucleares* desenvolvidas pela escola como atividades essenciais, as quais propiciarão a todos os estudantes “o ingresso na cultura letrada assegurando-lhes a aquisição dos instrumentos de acesso ao saber elaborado” (Saviani, 2016, p. 57). Segundo o autor, a escola não pode perdê-las de vista ou substituí-las por atividades secundárias ou não essenciais.

Destarte, Saviani (2016) explana acerca do papel democrático da escola em possibilitar a todos o direito ao acesso às formas mais elaboradas de pensamento, frisando a sua função educativa por meio do conhecimento científico, denominado conteúdo específico:

[...] para se libertar da dominação, os dominados necessitam dominar aquilo que os dominantes dominam. Portanto, de nada adiantaria democratizar a escola, isto é, expandi-la de modo a torná-la acessível a toda a população se, ao mesmo tempo, isso fosse feito esvaziando-se a escola de seu conteúdo específico, isto é, a cultura letrada, o saber sistematizado. Isto significaria, segundo o dito popular, “dar com uma mão e tirar com a outra”. Com efeito, como já foi lembrado, para ter acesso ao saber espontâneo, à cultura popular, o povo não precisa da escola. Esta é importante para ele na medida em que lhe permite o domínio do saber elaborado (Saviani, 2016, p. 58).

Para Vigotski (2001), a partir dos *conceitos espontâneos* e de senso comum são ensinados os *conceitos científicos*, considerados pelo autor os “*verdadeiros conceitos*”. Respalhada em Vigotski, Martins (2013) explica que o desenvolvimento desses conceitos depende de e se articula a funções psíquicas, como: percepção complexa, atenção voluntária, memória lógica e das operações lógicas do raciocínio (análise, síntese, comparação, generalização e abstração). Quando apropriados, a partir dos conceitos espontâneos, os conceitos científicos podem evoluir, gradativamente, dando um salto qualitativo no desenvolvimento intelectual do estudante (Vigotski, 2001).

[...] independentemente de falarmos do desenvolvimento dos conceitos espontâneos ou científicos, trata-se do desenvolvimento de um processo único de formação de conceitos, que se realiza sob diferentes condições internas e externas mas continua indiviso por sua natureza e não se constitui da luta, do conflito e do antagonismo entre duas formas de pensamento que desde o início se excluem (Vigotski, 2001, p. 261).

Young (2016) considera como um princípio curricular o conhecimento especializado, denominado “conhecimento poderoso”. Segundo o autor, é um conhecimento superior àquele da experiência cotidiana; ele abre portas e deve estar disponível para todos os estudantes para entenderem e interpretarem o mundo. Sendo assim, Young (2016) esclarece:

Ele é poderoso porque permite que as crianças interpretem e controlem o mundo; é compartilhado porque todas as nossas crianças devem ser expostas a ele. É justo e equitativo que seja assim. Não é justo nem equitativo quando um conhecimento de baixa qualidade é oferecido às crianças, o que não as leva para além das próprias experiências (Young, 2016, p. 35).

Por sua vez, Sacristán (2000, p. 19) salienta que o currículo vai além da seleção de conteúdos intelectuais, ele “é a seleção cultural estruturada sob chaves psicopedagógicas dessa cultura que se oferece como projeto para a instituição escolar”. Isto é, o currículo cumpre função educadora e socializadora da escola por meio de seus conteúdos (culturais ou intelectuais e formativos), de seu formato e das práticas pedagógicas que se manifestam e modelam conteúdos e formas. Sacristán (1998) nos chama a atenção para o ensino obrigatório desses conteúdos do currículo, que tem significado social como oferta cultural válida para todo tipo de estudantes que têm direito ao acesso aos bens culturais, entretanto:

Pretender submetê-los a um padrão acadêmico-cultural pré-estabelecido ou selecioná-los e hierarquizá-los de acordo com as possibilidades de cada um para seguir esse padrão é contrário ao direito que todo aluno/a tem de se beneficiar da escolaridade obrigatória. Esta é um estágio educativo que tem uma justificativa social, é uma oferta para todos; o que, sem sombra de dúvidas, produz problemas organizacionais, ao existir nas escolas alunos/ as com ritmos, possibilidades e limitações diferentes. Estes inconvenientes devem se subordinar à filosofia social que orienta a educação obrigatória (Sacristán, 1998, p. 170).

Com isso, vem o questionamento: a escola está possibilitando essa oferta cultural a toda a sua diversidade de estudantes? Nesse contexto, na perspectiva de Michael Young, colocadas segundo as autoras Galian e Louzano (2014, p. 1113), as discussões atuais acerca do currículo giram em torno da “[...] relação entre a definição de um currículo comum e o atendimento às especificidades, às diferenças de múltiplas naturezas presentes nas escolas. Provocam-nos, assim, a pensar na tensão entre igualdade e equidade”.

Considerando isso, Mendes e Silva (2014, p. 10) argumentam:

Os indivíduos possuidores de alguma deficiência assistem ao esgotamento de suas possibilidades de aprendizagem, uma vez que a própria dinâmica educativa solicita resultados que só podem ser atingidos ao apresentarem um suposto padrão considerado normativo. Portanto, inclusão escolar não pode se tratar apenas da colocação de indivíduos historicamente diferenciados e estigmatizados diante de um currículo que apresenta problemas graves de qualidade expressos pelos baixos níveis de aprendizagem que alcançam e altos níveis de evasão e repetência que proporcionam. Para que esse fato se materialize, a escola precisa enfatizar a reflexão e o diálogo, determinados pelo conhecimento, esclarecimento, isto é, por tudo aquilo que a cultura estabeleceu como verdadeiro na luta contra os mitos.

Para tanto, a inclusão escolar exige da escola novos posicionamentos frente às demandas específicas da diversidade dos estudantes, a fim de assegurar um ensino de qualidade para todos, “mediante currículos apropriados, modificações organizacionais, estratégias de ensino, recursos e parcerias com suas comunidades (Capellini; Fonseca, 2017, p. 113).

Essas exigências sobre a escola na perspectiva inclusiva, se não cumpridas por meio de um currículo que considere todos os seus alunos, poderão fortalecer, no lugar de práticas inclusivas, situações que provoquem a segregação, em ambos os espaços, escolas especiais ou nas escolas comuns (Heredero, 2010). Uma escola para todos precisa se atentar à organização curricular, rompendo com a visão homogênea de ensino, a fim de que possa promover práticas que não neguem o direito de o estudante participar, interagir e aprender diante das situações oportunizadas. Dessa maneira, Capellini (2018, p. 240) realça que “uma escola inclusiva não é feita de boas intenções, é feita de ações concretas que possibilitem a todas as crianças o aprendizado”.

Por conseguinte, uma das inquietações que move esta pesquisa é: quais as ações concretas que estão permitindo o acesso e apropriação de um “saber elaborado” (Saviani, 2016), bem como de um “conhecimento poderoso” (Young, 2016) à diversidade de estudantes, sobretudo a grupos menos favorecidos, como os estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial?

Considerando isso, no próximo item, discutimos sobre como a escola deve considerar e respeitar a individualidade de cada estudante, com uma visão heterogênea, e proporcionar oportunidades de aprendizagem a partir do currículo escolar comum, elaborando os ajustes adequados, quando necessários.

3.2 AJUSTES CURRICULARES: CONHECER E AVALIAR PARA AJUSTAR

A necessidade de um currículo que seja ajustado, mas não simplificado; que seja desafiador, propiciando o progresso do aluno, e não o tornando impossível, é um direito garantido por lei, de acordo com a LDBEN (Brasil, 1996) em seu artigo 59, inciso I:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades (Brasil, 1996).

Com o intuito de subsidiar a prática docente para atender essa heterogeneidade de alunos que requerem respostas educacionais adequadas, foi publicado no Brasil, no final da década de 90, pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), o documento *Parâmetros Curriculares Nacionais/adaptações curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais* (Brasil, 1998).

De acordo com esse documento, requer-se uma dinamicidade curricular, um tratamento diversificado dentro do currículo comum, isto é, “diversificar e flexibilizar o processo de ensino-aprendizagem, de modo a atender às diferenças individuais” (Brasil, 1998, p. 32). Essa ideia de flexibilização vai ao encontro de um currículo para todos os estudantes com maior plasticidade e maleabilidade, dispensando a rigidez tradicional (Capellini, 2018), a fim de que todos se apropriem dos conhecimentos escolares respeitando as suas necessidades educativas.

No entanto, ao considerar a turma heterogênea de alunos, com a sua diversidade no ato de aprender,

A flexibilidade e a dinamicidade do currículo regular podem não ser suficientes para superar as restrições do sistema educacional ou compensar as limitações reais desses alunos. Desse modo e nas atuais circunstâncias, entende-se que as adaptações curriculares fazem-se, ainda, necessárias. (Brasil, 1998, p. 59).

Por isso, os PCNs (Brasil, 1998) propunham que as adaptações curriculares seriam uma ferramenta importante para viabilizar e favorecer a escolarização proposta nas classes comuns.

As *adaptações curriculares* constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos. Nessas circunstâncias, as adaptações curriculares implicam a planificação pedagógica e a ações docentes fundamentadas em critérios que definem o que o aluno deve aprender; como e quando aprender; que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; como e quando avaliar o aluno. (Brasil, 1998, p. 33).

As categorias das adaptações curriculares (*não significativas e significativas*) diferenciadas de acordo com o grau de modificações no currículo comum subsidiadas nos PCNs (Brasil, 1998) respaldaram estudos como de Heredero (2010), que baseado em Galve et al. (2002), também diferencia as adaptações curriculares em duas categorias, conforme o grau de significatividade: as adaptações curriculares ordinárias, não significativas ou de pequeno porte, que são as modificações na metodologia didática, não alterando elementos básicos do currículo comum, mantendo os objetivos e conteúdos próprios do ciclo e o que avaliar; e adaptações curriculares extraordinárias, significativas ou de grande porte, que são as alterações nos objetivos, conteúdos e critérios de avaliação.

As práticas pedagógicas e estratégias diversificadas para que o estudante acesse o currículo comum, ou seja, o modo como as adaptações curriculares seriam pensadas e empregadas não deve ser apenas individual ou uma decisão que envolve somente o professor e o estudante, mas realizam-se em três níveis, a saber: no projeto político-pedagógico (currículo escolar), no currículo desenvolvido na sala de aula e no âmbito individual de cada aluno (Brasil, 1998; Heredero, 2010; Fonseca, 2011).

Diante disso, nota-se que o documento dos PCNs (Brasil, 1998) impulsionou formas diferentes de organização curricular, porém, no decorrer dos anos, a elaboração de adaptações foi entendida como uma minimização do currículo comum, mediante cortes de objetivos e conteúdos, quase obtendo um currículo paralelo (Marin; Braun, 2020). Por isso, os autores Haas e Baptista (2015) afirmam, com base em outros estudos, que esse empobrecimento curricular dos estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial ocorre por meio das práticas pedagógicas nas quais a condição individual seria a justificativa para simplificar o currículo.

Por conseguinte, Heredero (2010) enfatiza que só se deve adotar a eliminação dos objetivos, conteúdos e critérios de avaliação após uma análise cuidadosa de todas as circunstâncias que o aluno está envolvido, e de não ter alcançado com outras medidas prévias. Sobre essa discussão, Minetto (2008) ressalta que apenas em alguns casos de estudantes há a

necessidade de planos verdadeiramente individuais e que a escola deve estar atenta para não acabar criando dois currículos: um comum e outro especial.

Ademais, Capellini (2018) corrobora essa ideia ao afirmar que quem planeja, elabora e pratica as adaptações curriculares precisa ter uma clareza de propósitos, dado que “podem funcionar como um meio de acesso ao conteúdo curricular e à construção do conhecimento ou como uma forma de simplificação e empobrecimento dos processos educacionais de pessoas com deficiência” (Capellini, 2018, p. 48-49). A autora ainda argumenta que o conceito de adaptações curriculares deve ser compreendido como

[...] uma possibilidade de se concretizar um currículo flexível, em suas diferentes instâncias, não no sentido de empobrecer o conteúdo a ser trabalhado, mas de torná-lo acessível a todos os estudantes por meio de alternativas metodológicas e avaliativas que atendam às necessidades individuais, favoreçam o acesso aos diferentes âmbitos do currículo e a construção de conhecimentos (Capellini, 2018, p. 48).

Apesar de que a política educacional tenha publicado documentos a fim de subsidiar práticas para a construção de um currículo sujeito a ajustes perante as necessidades de todos os estudantes, ocorreram mudanças terminológicas a partir do termo “adaptação curricular” nos documentos oficiais. Podemos ver um levantamento desses documentos e das respectivas nomenclaturas utilizadas, no quadro abaixo:

Quadro 1 - Levantamento dos Documentos Oficiais

Documento	Ano de publicação	Termos/ ideias apresentadas
Declaração de Salamanca	1994	Adaptação curricular Flexibilidade curricular
PCNs	1997	Adaptação curricular
PCNs: Adaptações curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais	1999	Adaptação/Flexibilidade curricular
Resolução CNE/CEB nº2	2001	Adaptação/Flexibilidade curricular
Documento subsidiário à política de inclusão	2005	Adaptação/Flexibilidade/Adequação curricular
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	2008	Cita o enriquecimento curricular para alunos com AH/SD e adequação e acessibilidade referente a recursos e materiais didáticos e pedagógicos
Resolução nº4	2009	Acessibilidade ao currículo
Decreto nº 7.611	2011	Adaptações razoáveis Acessibilidade ao currículo
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Resolução CNE/CEB 04/2010).	2010	Acesso ao currículo
Lei nº 13.146	2015	Adaptações razoáveis Acessibilidade ao currículo
Base Nacional Comum Curricular	2017	Diferenciação Curricular

Fonte: Adaptado de Xavier (2018).

Essas alterações constantes dos termos das políticas públicas são respostas de estudos e estruturação de perspectivas teóricas acerca da temática (Xavier, 2018). É o que Santo (2020) constatou sobre as diversas terminologias adotadas para se referirem às possibilidades de promover o acesso ao currículo, por diferentes autores:

[...] adaptações curriculares (Aranha, 2002; González, 2004; Heredero, 2010; Glat; Pletsch, 2004; Moreira E BaumeL, 2001; Correia, 2003 E Capellini, 2018; DUARTE, 2008); adequações curriculares (Lopes, 2010; Pletsch, 2009; Oliveira, 2008, Carvalho, 1998, 2009); flexibilizações curriculares (Garcia, 2006; Leite, 2003). Alguns autores ainda, referem-se a tais ajustes a partir de mais de uma terminologia: flexibilizações/ adaptações (Fontes; Pletsch, Braun e Glat, 2007; Brasil, 2001); adequação/ adaptação (Leite; Silva; Mennocchi; Capellini, 2011); ajustes curriculares (Fonseca, 2011; Capellini, 2018) (Santo, 2020, p. 47).

Ressaltamos que não é o foco desta seção aprofundar discussões sobre as perspectivas e concepções dessas terminologias, utilizadas em sentido crítico ou não, por isso recorreremos a estudos que analisaram e concluíram que há uma ausência de consenso entre os pesquisadores na utilização desses termos (Fonseca, 2011; Haas, Baptista, 2015; Araújo, 2019; Santo, 2020). De acordo com Haas e Baptista (2015, p. 6), “[...] são múltiplos os sentidos evocados entre os pesquisadores, não havendo um posicionamento único em relação às suas efetivas possibilidades pedagógicas”. Xavier (2018) conclui em sua pesquisa que as alterações constantes dos termos nas políticas públicas não revelam avanços no contexto das práticas pedagógicas, e o não estabelecimento de um conceito influencia o trabalho do professor da classe comum e da Educação Especial devido à falta de esclarecimento da prática. Além disso, de acordo com Santo (2020), essa falta de diferenciação também dificulta a explanação e discussão sobre a temática.

Ao considerar a ausência de clareza e de delimitação conceitual entre os termos nos estudos, Fonseca (2011) forneceu um subsídio teórico que esclarece e demarca os conceitos, definindo-os como modalidades de ajustes no currículo (flexibilização, adequação e adaptação curricular), considerados os *ajustes curriculares* – que podem contemplar a diversidade dos estudantes com ou sem deficiência da classe comum, tornando um currículo dinâmico e flexível, “levando-se em consideração especificidades, entendimento, estilo e dificuldades de cada aluno” (Fonseca, Lopes Júnior, Capellini, Oliveira, 2020, p. 37).

De acordo com Fonseca (2011), essas modalidades são diferenciadas por níveis gradativos de ajustes necessários a fim de possibilitar acesso ao plano de ensino elaborado para todos os estudantes da classe comum. No quadro a seguir, podemos compreender cada nível de ajustes propostos.

Quadro 2 - Modalidades de ajustes

Modalidade	Demarcação conceitual	Para quem?	Possibilidades
Flexibilização	Programação das atividades elaboradas para a sala de aula. Diz respeito a mudanças de estratégias no âmbito das práticas pedagógicas que não consideram mudanças no planejamento curricular de ensino.	Todos os alunos.	O professor embasa sua prática em atividades significativas com uso de recursos, técnicas e ambiente diversificados.
Adequação	Atividades individualizadas que permitam o acesso ao currículo e que focalizem a atuação do professor na avaliação e no atendimento às necessidades acadêmicas de cada aluno. Diz respeito ao planejamento curricular de ensino, considerando a necessidade de determinados alunos, prevendo mudanças em objetivos, conteúdos, recursos e práticas pedagógicas.	Aluno em cuja avaliação, foram identificados benefícios para a aprendizagem, valendo-se de ajustes em aspectos específicos do currículo comum.	Alteração nos objetivos, conteúdo ou prática do currículo comum, desde que o ajuste de flexibilização não tenha sido suficiente para favorecer a aprendizagem.
Adaptação	Organização escolar e serviços de apoio que propiciem condições estruturais que possam ocorrer no planejamento curricular da sala de aula atendendo às diferenças individuais. Diz respeito à mudança do próprio planejamento curricular, propondo um currículo alterado para determinado aluno, que poderá se beneficiar de um modelo de planejamento diferente do trabalhado com os demais alunos.	Aluno em situação grave de deficiência, para quem os ajustes de flexibilização e adequação curricular não tenham surtido avanços pedagógicos.	Alteração do currículo ou proposição de um currículo diferente a partir das necessidades específicas e impeditivas em razão da condição de deficiência grave. Observa-se o currículo funcional natural, articulado ao currículo comum, como um potencial para a efetivação da adaptação curricular.

Fonte: Fonseca, Lopes Júnior, Capellini e Oliveira (2020, p. 37).

Dessa maneira, Fonseca (2011) frisa que é preciso ter clareza que a responsabilidade de organizar o currículo é da escola. Para determinar a modalidade de ajustes, ou seja, qual o nível de alterações que precisa realizar no currículo e colocá-las em prática no planejamento de ensino ou na prática com cada estudante, é indispensável uma avaliação para saber quais as suas habilidades, necessidades pedagógicas e potencialidades, para então selecionar quais as possibilidades de acesso ao currículo comum.

Para isso, Fonseca (2011) e Fonseca, Lopes Júnior, Capellini e Oliveira (2020) destacam que a *flexibilização curricular* e a *adequação curricular* não são sinônimas, pois enquanto a primeira não altera o planejamento curricular de ensino, apenas as estratégias das práticas pedagógicas, a segunda prevê alterações em objetivos, conteúdos, recursos e práticas pedagógicas. Contudo, a modalidade *adaptação* curricular apresenta a proposta de um currículo alterado, isto é, segundo Fonseca (2011, p. 37-38):

[...] o currículo adaptado, que tem como partida a proposta do currículo comum, é consequência de ações de flexibilização e adequação curricular que impulsionaram seu desenvolvimento frente às especificidades individuais, porém, que não demonstram resultados esperados. Dessa forma, expressa-se a necessidade de expedir um currículo adaptado que atenda às necessidades específicas de determinado aluno.

Então, a modalidade de ajustes denominada *adaptação curricular* é utilizada em caso de estudante com deficiência grave, em que tentativas de flexibilização (sem alterações curriculares significativas; modificações somente das estratégias de ensino) e de adequação (ajustes significativos, com modificações nos elementos básicos do currículo) não foram suficientes para trabalhar as suas necessidades pedagógicas e individuais. Sendo assim, devido ao comprometimento significativo, necessitam de ajustes na organização e na estruturação da escola e serviços de apoios constantes, que implicam mudança significativa na proposta de currículo que deve estar pautada em planejamento educacional diferenciado e contemplada no Projeto Político Pedagógico (Fonseca, 2011; Capellini, 2018). Ou seja, é oportuno frisar que o termo adaptação curricular como uma modalidade de ajustes, conforme Fonseca (2011), não é considerado sinônimo de flexibilização e adequação curricular.

Por tudo isso, optou-se por utilizar neste estudo o termo *ajustes curriculares*, de acordo com Fonseca (2011), devido à clareza na definição e diferenciação dos termos explicitados no quadro 2 (flexibilização, adequação e adaptação) que permitem à escola identificá-los, quando necessário, como níveis gradativos de alterações do currículo, selecionando o tipo de modificação mais adequado, que oferecerá condições mais favoráveis às necessidades específicas do estudante com ou sem deficiência, evitando a simplificação curricular. Para tanto, ressaltamos que o professor da classe comum deve explorar todas as possibilidades de acesso aos conteúdos propostos, após conhecer e avaliar o seu aluno. Entretanto, não deve estar sozinho nesse processo, mas subsidiado por um ensino colaborativo com o Professor Especializado da Educação Especial, como explanado na seção anterior, trilhando um caminho, guiado pelo Plano Educacional Individualizado – PEI, que, por sua vez, elucidamos no item subsequente.

3.3 O PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO

Para que a escola seja capaz de realizar uma individualização do ensino “sob medida” (Marin; Braun, 2020), viabilizando o currículo comum, faz-se necessária uma estratégia pedagógica, que é a elaboração de um Plano Educacional Individualizado (PEI), considerado elemento fundamental para efetivar de forma colaborativa a educação inclusiva (Pletsch; Glat, 2013). Com o intuito de nortear o trabalho educativo, por meio da organização das intervenções pedagógicas, deve explicitar os objetivos educacionais, metodologias, recursos e ações dos profissionais envolvidos, conforme citado na literatura nacional e internacional (Glat, Vianna, Redig, 2012; Pletsch, Glat, 2013; Magalhães; Cunha; Silva, 2013; Tannús-Valadão; Mendes, 2018).

No Brasil, a falta de regulamentação específica para o Plano Educacional Individualizado facilitou o aparecimento de outras concepções e nomenclaturas, segundo Santos *et al.* (2022). No entanto, em outros países, como Itália, Suíça, Portugal, França, Espanha e EUA, já existem dispositivos legais de execução e acompanhamento do PEI (Tannús-Valadão, 2010).

Nessa direção, o PEI se constitui

[...] de um registro avaliativo escrito, formulado em equipe, que busca as respostas educativas mais adequadas para as necessidades específicas apresentadas em processos de escolarização de estudantes que exigem caminhos alternativos para sua aprendizagem. Em linhas gerais, trata-se de um planejamento individualizado, periodicamente avaliado e revisado, que considera o aluno em seu nível atual de habilidades, conhecimentos e desenvolvimento, idade cronológica, nível de escolarização já alcançado e objetivos educacionais desejados a curto, médio e longo prazos. Também são levadas em consideração expectativas familiares e as do próprio sujeito (Glat; Vianna; Redig, 2012, p. 84).

Segundo as autoras, a sua elaboração precisa da participação de todos os responsáveis pela escolarização do estudante na comunidade escolar, isto é: os professores das classes comuns, os Professores Especializados da Educação Especial, os profissionais de apoio da escola, outros profissionais, familiares e o próprio estudante, dependendo de sua faixa etária.

Pletsch e Glat (2013, p. 21) confirmam que o PEI “[...] estabelece uma base de atuação e intervenção pedagógica de forma contextualizada, de acordo com os objetivos propostos para a turma”. As autoras também ressaltam que esse documento é uma alternativa promissora, visto que oferece parâmetros mais claros a serem atingidos pelo aluno. Para isso, ele deve explicitar metas prioritárias, estratégias e recursos que serão utilizados com o estudante, bem como o papel de cada profissional nesse processo.

Diante disso, Marin e Braun (2013) reconhecem que a elaboração do PEI não é simples a ponto de o professor realizá-la sozinho, pelo contrário, destacam a estratégia do ensino colaborativo como o ideal para que os professores, ao construírem juntos, trabalhem em prol dos mesmos objetivos no processo de escolarização. Isso porque se trata de:

[...] uma tarefa complexa, pois demanda relacionar o conhecimento sobre o desenvolvimento do aluno, suas relações com os processos de ensino e aprendizagem, o que se quer ensinar, como se vai avaliar, quem é responsável por acompanhar cada ação diferenciada. Dificilmente, um único docente será capaz de buscar respostas educativas e organizar adequadamente o trabalho pedagógico. Dessa forma, o contexto aponta a importância da colaboração entre professores, o que nos traz de volta à ideia do ensino colaborativo. Professores não devem trabalhar sozinhos, mas em equipes, de modo que possam construir propostas com objetivos comuns para garantir a escolarização de todos os alunos (Marin; Braun, 2013, p. 58).

Mascaro (2018, p. 18) corrobora essa ideia ao concluir em seu estudo que o PEI é uma estratégia pedagógica que favorece “[...] tanto o desenvolvimento de um aluno específico, como também dá suporte às ações do docente na diversidade de alunado”. Além do mais, Capellini e Rodrigues (2012) afirmam que as tarefas entre docentes podem ser mais sistematizadas. Ou seja, por meio de um trabalho colaborativo na construção desse instrumento, a prática docente é reformulada, tendo em vista que facilitará o reconhecimento dos diferentes ritmos de aprendizagem e das metodologias adequadas a cada perfil.

Para tal, o trabalho com PEI, conforme Pletsch e Glat (2013), requer avaliações pedagógicas sistematizadas, que forneçam elementos para a sua elaboração, “[...] com vistas a responder às singularidades e possibilidades de cada aluno, e não, como frequentemente ocorre, um instrumento para detectar erros, dificuldades ou deficiências” (Pletsch; Glat, 2013, p. 24). Dessa forma, as avaliações são indispensáveis no processo de aprendizagem, visto que irão subsidiar a seleção de metas acadêmicas.

Com isso, as mesmas autoras sugerem três níveis de planejamento para a elaboração de um PEI, fundamentados no estudo de Correia (1999):

Quadro 3 - Níveis de Planejamento do PEI

Níveis	Descrição
Nível I Identificação	Identificação das necessidades educativas dos alunos.
Nível II Avaliação	Avaliação das áreas “fortes” e “fracas” do aluno. Neste nível, ocorre a elaboração do PEI entrelaçada com as adaptações curriculares e ambientais (manejo de sala de aula) necessárias para atender ao aluno. ⁶
Nível III Intervenção	Neste nível, ocorrem a intervenção a partir dos objetivos propostos no PEI e a reavaliação do aluno.

Fonte: Pletsch e Glat (2013, p. 26).

A partir do planejamento do PEI, seguindo esses três níveis, Pletch e Glat (2013, p. 27) também destacam alguns componentes básicos, respaldados nos indicadores de Correia (1999): *Nível atual de desenvolvimento, Modalidade de atendimento, Planejamento do suporte, Objetivos gerais, Objetivos específicos, Avaliação e procedimentos pedagógicos, Reavaliação, Composição da equipe e Anuência parental.*

É importante frisar que não existe um modelo padrão para a elaboração do plano educacional individualizado, uma vez que, conforme apontam as autoras Glat, Vianna e Redig

(2012), ele pode ser estruturado de diferentes formas. Assim, pontuam algumas informações básicas sobre o estudante, as quais precisam constar no documento, a saber:

[...] nome, idade, quanto tempo está na escola, aprendizagens já consolidadas, dificuldades encontradas, objetivos para este aluno, metas e prazos, os recursos ou adaptações curriculares utilizadas e os profissionais envolvidos na elaboração do plano (Glat; Vianna; Redig, 2012, p. 85).

Por fim, o PEI, aliado ao trabalho colaborativo da comunidade escolar, é um instrumento que subsidiará uma prática docente adequada e de qualidade ao estudante elegível aos serviços da Educação Especial. Assim como proporcionará uma segurança maior para o professor da classe comum, visto que, na elaboração do documento, perceberá que não está sozinho nesse percurso de escolarização do estudante e que as metas estabelecidas não serão apenas de sua responsabilidade. Isso porque, dessa forma, cada segmento da equipe terá definido o seu papel, para que, em parceria, caminhem no sentido de acompanharem a aprendizagem, alcançarem os objetivos propostos e reavaliarem o documento.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Esta seção apresenta os procedimentos metodológicos que foram utilizados no decorrer da pesquisa, realizada utilizando estudo de caso. Em face disso, descrevemos: as etapas da pesquisa, uma breve caracterização do local do estudo e dos participantes, os instrumentos para coleta de dados e os procedimentos para a análise dos dados.

4.1 ASPECTOS ÉTICOS

O presente estudo foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” e aprovado conforme parecer CAAE (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética) nº 70480723.1.0000.5402. Os participantes receberam os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), de maneira que tiveram autonomia e livre escolha para aceitarem (ou não) participar da pesquisa. Nesse documento foi explicitado o objetivo geral da pesquisa; esclarecido sobre os instrumentos para coleta de dados; possíveis riscos e desconfortos durante a sua participação, e, também, foi assegurado o sigilo da identidade dos participantes ao publicar os resultados de sua participação, bem como foram frisados os benefícios da pesquisa.

4.2 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Para investigar o problema da pesquisa, este estudo se orientou a partir de uma abordagem qualitativa de cunho descritivo, que, segundo Gil (1994), tem como objetivo principal descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre as variáveis.

Nesta pesquisa optou-se por descrever a realidade observada e os dados coletados a partir da utilização da estratégia metodológica de *estudo de caso* que, de acordo com Yin (2010, p. 39), é “[...] uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real”.

No tocante aos procedimentos de coleta de dados, foram aplicados instrumentos e técnicas com o intuito de buscar o máximo de informações em conformidade com os objetivos específicos da pesquisa, por meio de entrevistas e observações. Assim, foi dada a sequência da etapa destinada à análise desses dados gerados. Por fim, realizou-se a etapa

para a discussão dos resultados, ao confrontar e discutir as informações coletadas com a fundamentação dos autores, a fim de responder à questão da pesquisa.

4.3 LOCAL DE PESQUISA

Este estudo se desenvolveu em uma unidade escolar de um município de médio porte, situado no oeste do Estado de São Paulo, localizada em área urbana periférica. A escola foi construída há pouco mais de uma década e inaugurada no ano de 2012. Compreende o ensino fundamental I (anos iniciais), atendendo a 426 (quatrocentos e vinte e seis) estudantes, organizados em 16 (dezesesseis) turmas de 1º a 5º ano, na faixa etária entre 6 a 11 anos de idade. O critério para selecionar a escola baseou-se na sua facilidade de acesso, por estar mais próxima do local de trabalho da pesquisadora.

Na instituição escolar lócus de nossa investigação estão matriculados 15 (quinze) estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial que, apesar de representarem uma quantidade significativa, não dispõem de sala de recursos multifuncionais na própria escola, sendo atendidos no contraturno pela Professora Especializada da Educação Especial participante em outra escola (polo) que tem SRM localizada na abrangência da U.E. pesquisada. Além de atender os estudantes na SRM, essa Professora Especializada da Educação Especial realiza o serviço de itinerância – caracterizado na Rede Municipal como apoio e suporte ao professor da classe comum, realizado por meio das visitas de observação nas salas comuns dos estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial. Essa Unidade Escolar apresenta um quadro com 38 (trinta e oito) funcionários, incluindo os afastados, sendo 18 (dezoito) professores.

4.4 APRESENTAÇÃO DOS PARTICIPANTES

O estudo contou com a participação de quatro professoras, sendo três atuantes da classe comum e uma Professora Especializada da Educação Especial, como previsto no TCLE. A decisão de manter um número menor de participantes foi para garantir uma coleta de dados mais detalhada e conseguirmos realizar uma análise profunda dos dados, focando na qualidade ao invés da quantidade. O critério de inclusão foi de que essas três docentes da classe comum tivessem estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial com deficiência ou Transtorno do Espectro Autista.

A Professora Especializada foi convidada e aceitou de prontidão contribuir com a pesquisa e ajudou a incentivar professores da classe comum a participarem. Três professoras das classes comuns tiveram interesse, disponibilidade e aceitaram participar do estudo.

A seguir, faremos uma breve apresentação de cada professora, elaborada mediante entrevistas semiestruturadas. Abordaremos o perfil de trabalho, a experiência docente e o contexto atual na escola pesquisada. Em conformidade com os procedimentos éticos, foram atribuídos às professoras participantes e aos estudantes nomes fictícios neste texto.

4.4.1 Professora da Classe comum - Fernanda

A Professora Fernanda tem experiência de trabalho com estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial desde o estágio, a partir da graduação de Pedagogia. Já foi tutora de dois alunos no período do estágio, um deles apresentava a Trissomia 21 (T21). Depois que concluiu a graduação, foi, por três anos consecutivos, professora da classe comum de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) que apresentavam níveis de suporte diferentes. Ainda ressaltou que tem um enteado que apresenta TEA, o qual considera como um filho, pois mora com ela. Atualmente, é responsável por uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental I da escola pesquisada, com um estudante (Arthur) que apresenta Transtorno do Espectro Autista (TEA), nível 1 de suporte.

4.4.2 Professora da Classe comum - Aline

A docente tem experiência na educação especial desde o seu estágio na graduação, período em que atuou como cuidadora na rede pública. Após a sua formação, continuou na área da inclusão social, pois trabalhou por sete anos em uma instituição que presta serviço de proteção social para pessoas adultas e idosas com deficiência, porém distante de um trabalho de caráter pedagógico.

Hoje, leciona na instituição escolar pesquisada, onde tem um vínculo contratual, para uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental I, com uma estudante (Helena) que apresenta Transtorno do Espectro Autista (TEA), nível 2 de suporte, no período da manhã.

4.4.3 Professora da Classe comum - Roberta

A Professora Roberta é efetiva na Rede Municipal de Ensino há 4 anos, no cargo de Professora de Ensino Fundamental I. Durante esse tempo, em todos os anos letivos, teve

estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial que apresentavam o TEA em suas turmas. Também tem experiência como docente na Educação Infantil, trabalhou em sua turma com um estudante que apresentava deficiências múltiplas. Por isso, empenhou-se em buscar mais conhecimento e decidiu realizar uma especialização em Atendimento Educacional Especializado. Atualmente, leciona na escola pesquisada, em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental I, com um estudante (Lucas) com Trissomia 21 (T21) que apresenta Deficiência Intelectual (DI), no período da tarde.

4.4.4 Professora Especializada da Educação Especial - Patrícia

A Professora Patrícia, especializada em Educação Especial, é efetiva na Rede Municipal de Ensino, possui quatro anos e meio de experiência no cargo e é mestranda em Educação. Atualmente desempenha as suas funções em duas escolas de Ensino Fundamental I da Rede Municipal: uma é a escola polo, onde tem a Sala de Recursos Multifuncionais, o seu lócus de trabalho; a outra escola é da área de abrangência (localizada próxima à escola polo), na qual realiza um serviço de itinerância.

Os estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial atendidos pela professora Patrícia deslocam-se, no contraturno da classe comum, para a SRM da escola polo. Além disso, a professora observa esses alunos nas suas respectivas salas de aula, realiza o trabalho colaborativo com ambas as escolas (diretor de escola, orientador pedagógico, professores e demais funcionários), orienta os professores que atuam com os estudantes elegíveis aos serviços de Educação Especial, bem como organiza formações junto à orientadora pedagógica para todos os docentes nos momentos de Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC).

A tabela abaixo tem a finalidade de explicitar a relação das participantes escolhidas com os seus respectivos estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial (os quais não foram participantes da pesquisa, mas para maior compreensão, foram dados nomes fictícios).

Quadro 4 - Relação das participantes escolhidas com os seus respectivos estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial

Professora da classe comum	Ano escolar	Professora Especializada da Educação Especial	Estudante elegível aos serviços da Educação Especial
Fernanda	1º ano	Patrícia	Arthur. Um estudante com Transtorno do

			Espectro Autista (TEA), nível 1 de suporte
Aline	3º ano (manhã)	Patrícia	Helena. Uma estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), nível 2 de suporte
Roberta	3º ano (tarde)	Patrícia	Lucas. Um estudante com Trissomia 21 (T21) que apresenta Deficiência Intelectual (DI)

Fonte: Elaborado pela autora com base nos resultados da pesquisa, 2024.

4.5 PROCEDIMENTO PARA A COLETA DE DADOS

Em um primeiro momento, foram agendadas e aplicadas entrevistas semiestruturadas, após os participantes receberem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que registra eventual anuência para a coleta de dados. Depois da aplicação das entrevistas, foram realizadas observações em momentos de Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo, no período noturno, quando as professoras participantes estiveram juntas para discutirem sobre a intervenção pedagógica com o estudante, sobretudo, acerca de ajustes curriculares necessários. Cada técnica utilizada será explanada na sequência.

4.5.1 Entrevistas semiestruturadas

Como já mencionado, a entrevista semiestruturada foi o primeiro instrumento utilizado em nossa investigação. Nessa perspectiva, segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 195), a entrevista “[...] é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional”. Desse modo, foram utilizadas *entrevistas semiestruturadas* que, de acordo com Manzini (2012), são apropriadas para estudar um fenômeno com uma população específica como, no caso, um grupo de professores, e existe flexibilidade na sequência da apresentação das questões e o entrevistador pode fazer perguntas complementares a fim de entender melhor o fenômeno – motivo pelo qual esse instrumento foi escolhido.

Para tanto, foram elaborados dois roteiros de entrevista: um para ser aplicado com professores da classe comum (apêndice a), contendo 17 questões, e o outro aplicado com a Professora Especializada da educação especial (apêndice b), 14 questões. Inicialmente, constavam vinte e cinco questões no roteiro, porém essa quantidade foi reduzida, devido a algumas questões repetitivas, de modo que se optou por deixar questões mais abertas para os participantes responderem, a fim de evitar exaustão. Posteriormente, foram revisadas pelo orientador e estruturadas e sequenciadas de maneira mais adequada aos objetivos da pesquisa. Formadas por questões abertas, para que os entrevistados

tivessem liberdade para discorrerem sobre os aspectos que considerassem mais significativos, e, também, por questões fechadas. As perguntas foram distribuídas por blocos temáticos: no primeiro, abordou os momentos que os professores conseguem estar juntos para discutirem ou serem orientados acerca das adequações das atividades; no segundo, questões referentes aos ajustes curriculares, bem como a contribuição de cada professor nesse processo.

A aplicação foi feita em duas datas, de modo individual com cada professor, em HTPC, no período noturno. Teve uma média de duração de 1 hora cada entrevista. O local de realização foi a sala de aula (vazia) de cada professora participante. No caso da Professora Especializada da Educação Especial foi aplicada na sala dos professores, que também se encontrava vazia naquele momento. As entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas com o auxílio de uma plataforma online que converte áudio em texto, chamada Reshape.

4.5.2 Observação

O segundo instrumento utilizado com o intuito de complementar as informações geradas nas entrevistas acerca do fenômeno pesquisado foi o de *observação não participante*, que, conforme Marconi e Lakatos (2003, p. 193), exige que o pesquisador tenha:

[...] contato com a comunidade, grupo ou realidade estudada, mas sem integrar-se a ela: permanece de fora. Presencia o fato, mas não participa dele; não se deixa envolver pelas situações; faz mais o papel de espectador. Isso, porém, não quer dizer que a observação não seja consciente, dirigida, ordenada para um fim determinado.

Para isso, foi previamente estruturado, por meio de um roteiro (apêndice c) que definiu o que observar: qual espaço a reunião foi realizada; qual a intencionalidade do encontro e o que estava em discussão pelas professoras; como era o envolvimento e diálogo entre elas e, por fim, quais os combinados realizados referentes aos ajustes curriculares. No momento da entrevista com a Professora Especializada da Educação Especial, ela pôde sugerir datas que, possivelmente, estaria em reunião com as professoras da classe comum participantes na escola pesquisada. Assim, foi possível observar 03 encontros em HTPC, no período noturno. De cada observação realizada, foi obtido um registro detalhado dos dados.

4.6 ANÁLISE DOS DADOS

Após a coleta de dados e a transcrição completa das informações obtidas, seguimos para a etapa de sistematização e análise qualitativa dos dados.

Visando isso, previamente já foram definidos dois eixos temáticos para a realização da análise, a saber: “*Práticas colaborativas no contexto estudado*” e “*Realização de Ajustes Curriculares*” (temas que foram explorados nas entrevistas semiestruturadas, nas observações não participantes e alinhados aos objetivos específicos da pesquisa, previamente estabelecidos).

As informações coletadas de cada instrumento foram analisadas e selecionadas de acordo com as temáticas. Dessa maneira, para uma melhor estruturação dos dados, em cada eixo temático foram criadas subdivisões de análises.

Quadro 5 - Eixos temáticos de análise

Práticas colaborativas no contexto estudado	Realização de Ajustes Curriculares
<ul style="list-style-type: none"> • O serviço de itinerância. • Encontros em Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC. • Cultura colaborativa em construção? O papel de cada profissional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Flexibilização curricular. • Adequação curricular. • Adaptação curricular.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos resultados da pesquisa, 2024.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Esta seção objetiva apresentar e discutir, dialogando com os estudos teóricos que fundamentam a pesquisa, os resultados encontrados que foram organizados em dois eixos temáticos: “Práticas colaborativas no contexto estudado” e “Realização de ajustes curriculares”.

5.1 PRÁTICAS COLABORATIVAS NO CONTEXTO ESTUDADO

Nesse primeiro eixo temático da pesquisa foram descritas, a partir das entrevistas e das observações, práticas colaborativas no contexto estudado, entre a Professora Especializada da Educação Especial e as professoras da classe comum, para se pensar nas possibilidades de acesso ao currículo comum pelos estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial.

5.1.1 O serviço de itinerância

As professoras participantes apontaram, nas entrevistas, a visita de observação em sala de aula (serviço de itinerância realizado pela Professora Especializada da Educação Especial) como um momento em que ocorrem trocas muito importantes entre elas, visto que recebem orientações, esclarecem dúvidas sobre os estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial na prática, pois a Professora Especializada adentra o contexto da classe comum.

Os principais momentos de práticas colaborativas são durante as visitas de observação em sala. Eles acontecem semanalmente e, em algumas ocasiões, durante as HTPCs noturnas [...] Nesses momentos são ofertados todos os apoios possíveis, a partir das características do estudante, do que ele já adquiriu, da maneira como ele aprende e de que maneira tem que ser apresentado o conteúdo para ele (Patrícia).

Importa destacar que a Professora Especializada tem uma carga horária de 42 horas semanais: 28 horas de interação com os estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial organizadas em SRM (24 horas em atendimento no contraturno) e serviço de itinerância (04 horas de visita de observação ao estudante durante o período de aula na classe comum); 14 horas de atividades pedagógicas: 06 horas de HTPC (03 horas realizadas com os professores da classe comum da escola e 03 horas com todos os professores de Educação Especial – reuniões dirigidas e coordenadas pela coordenadora pedagógica da Educação Especial da SEDUC, responsável técnica pelo AEE, e pelos orientadores pedagógicos de

Educação Especial), 02 horas de horas de trabalho pedagógico (HTP), realizadas na SRM, para estudo, planejamento, reuniões com famílias e/ou especialistas, preparação de recursos etc.; e 06 horas de hora atividade em local de livre escolha (HA), voltadas ao planejamento, estudos, confecção de recursos etc.

Apesar de ter previsto em sua carga horária semanal 4 horas para realizar as visitas de observação (serviço de itinerância), pelo motivo de atender duas escolas, a Professora Especializada Patrícia não consegue visitar semanalmente as mesmas turmas, sendo assim, as visitas acontecem quinzenalmente, com a duração média de 50 minutos.

A professora Roberta, em relação ao modo como ocorrem essas visitas em sua sala de aula, explica:

Tem os momentos planejados de encontrar com a professora Patrícia. Ela vem visitar a escola, geralmente de 15 em 15 dias, ou de 10 em 10 dias, e me manda mensagem: “Olha, tal dia estarei aí na sua sala, para fazer a observação do aluno PAEE”. Quando ela vem, a aula continua normalmente, geralmente ela [se] senta aqui quietinha, com as coisas dela, o estudante vê, vem cumprimentá-la, e eu continuo a minha aula. Ela observa como é que ele está na sala, o conteúdo aplicado; geralmente ele quer mostrar o caderno pra ela, aí ela olha. Depois que as crianças saem para o intervalo, no final da visita ou depois, no final do dia, é que a gente tem a conversa do que ela achou, o que pode ser melhorado, o que está adequado, o que não está adequado, ela me dá um feedback e sugestões (Roberta).

Aline também afirma que é avisada em relação à data de quando receberá a visita da Professora Especializada:

[...] ela sempre me avisa com antecedência e aí vem durante o período de aula. A gente conversa nos intervalos ou durante a aula, que aí ela já observa a aluna, pega o material dela, a estagiária também já conversa com ela (Aline).

O serviço de itinerância é previsto em algumas leis, dentre elas, nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), onde é estabelecido como um serviço de apoio pedagógico especializado, mediante atuação colaborativa do Professor Especializado da Educação Especial. Posto isso, esse serviço que acontece na Rede Municipal estudada consta em Orientação Técnica Pedagógica (OTP) de diretrizes para a prática colaborativa, que ocorre por meio das visitas de observação e orientação em HTPC. Em seu estudo, Souza (2022) constatou ser esse um trabalho diferenciado e sistemático, uma vez que, a partir de trocas entre os professores, oportuniza subsídios ao professor da classe comum para que consiga lidar com as diferenças, repensar a sua prática, considerando todos os estudantes em seu planejamento de ensino, por meio de metodologias e de recursos pedagógicos e de TA. Esses benefícios foram observados no relato da professora Fernanda:

A professora do AEE assistiu às aulas, a gente teve algumas trocas e ela elaborou um recurso para que eu utilizasse com o meu aluno PAEE, que foi a rotina ilustrada. Até porque, ele não apresentava tantas dificuldades, mas uma coisinha ou outra no social, que a gente foi trocando ideia para desenvolver. Que melhorou, inclusive. Por exemplo: ele não pedia para ir ao banheiro. Passava a tarde inteira na escola, mas ele não ia ao banheiro. E aí, começou a pedir [...]. Eu levo pra ela algumas dúvidas. Algumas atividades que eu percebi que ele teve um pouquinho de dificuldade. A gente conversa sobre a ansiedade dele. Então, a rotina o ajudou a se organizar bem, confeccionada pela professora de Educação Especial. Ela pegou comigo os dados de quais aulas eu trabalho, quais os momentos que tem aqui na sala, tirou foto dos pôsteres que a gente usa, tudo, e ela que produziu e trouxe (Fernanda).

Segundo as respostas da professora Roberta, ela sempre procura conversar com a Professora Especializada Patrícia antes da observação para explicar o contexto da turma e quais as situações-problema que requerem a sua ajuda. Ainda conta sobre um desafio que passou na semana da entrevista e sobre o qual a Professora Especializada conseguiu dar sugestões de trabalho no momento da observação:

Essa semana, eu tinha avaliação para dar e falei para a professora especialista Patrícia: “Não sei o que eu vou dar de avaliação para o João.” A gente tinha um cronograma de livros para trabalhar com ele, então ela pegou o caderno dele e falou assim: “Olha, trabalha Cachinhos Dourados, porque foi a história que você mais trabalhou, duas semanas seguidas”. Trabalhei com o Cachinhos Dourados, fiz a retomada da história, no primeiro dia com o livro, no segundo dia que ele foi fazer, porque ele vai fazendo um pouquinho por dia, da avaliação, não é tudo de uma vez, porque ele tem uma baixa concentração (Roberta).

As professoras da classe comum participantes contaram que a partir da observação da Professora Especializada puderam refinar a sua prática e, como consequência, contribuir para o seu desenvolvimento profissional a partir de exemplos, sugestões e orientações acerca das necessidades específicas de cada estudante.

[...] Por que, o que acontece? O professor não tem esse respaldo. Muitas vezes a orientadora pedagógica ou a pessoa que está ali, ela tem o conhecimento, mesmo o professor com o teórico da pós-graduação que nós fizemos, não temos a experiência do professor de Educação Especial e, de repente, por estar dentro daquele mundo, a gente não consegue ver uma saída. Então, quem está de fora parece que sempre enxerga uma perspectiva melhor, aponta um caminho diferente (Roberta).

A resposta da professora supracitada exprime o diferencial do suporte do professor que é especializado na área da Educação Especial, que é quem complementa o seu trabalho.

Ao responderem à questão da entrevista, se há algum documento que elas realizam com a Professora Especializada para registrar combinados, metas e ações de trabalho com o estudante, as quatro participantes pontuaram o relatório da própria visita de observação

e o documento denominado Plano de Atendimento na Sala Comum (que será explanado no próximo item desta seção de análise). Roberta, assim, responde:

Todas as vezes que a professora Patrícia vem fazer a visita na sala de aula, ela faz um relatório da observação, me dá um feedback, sugestões, orienta o que fazer, eu leio e assino no final. [...] Por exemplo: ela me deu uma orientação e colocou: “Foi orientado que a professora utilize a rotina para que o estudante fique menos ansioso, pare de fugir da sala, e eu assinei (Roberta).

Posto isso, diante do que é observado pela Professora Especializada nas visitas, entra em ação a sua contribuição, sendo tudo registrado em um documento padrão: a observação, a orientação/ sugestão e os combinados, aquilo pelo qual cada docente ficará responsável, de modo que possibilite analisar a colaboração em cada caso e, posteriormente, resgatar as ações propostas, tentativas e acertos. Após tudo ser registrado, a Professora Especializada, o professor da classe comum, a orientadora pedagógica e/ou a diretora da U. E. devem assinar.

É importante destacar que as participantes reconhecem que as visitas de observação precisam ser ampliadas. Isso é o que a professora Fernanda respondeu ao ser perguntado sobre o que poderia auxiliar na sua prática com estudante elegível aos serviços da Educação Especial:

Eu creio que cada vez mais afunilar esse trabalho colaborativo entre família, escola e a professora do AEE. Em relação ao estudante PAEE, a família dele é participativa, então eu consigo ter essa troca, eu consigo conversar sobre as tarefas de casa, tudo. E, também com a professora do AEE, a interação é boa, ela é boa. Então, ter, de repente, mais visitas. Ou algo do tipo, mas está fluindo (Fernanda).

No mesmo questionamento, a professora Roberta corrobora essa ideia ao dizer sobre a necessidade de uma visita mais frequente pela Professora Especializada Patrícia:

É necessário a gente ter mais tempo com a professora do AEE. O correto, na minha opinião, era ter uma em cada escola, não uma visita de cada 15 dias, porque as coisas se acumulam tanto! Eu ainda sou privilegiada, porque converso com ela sempre que preciso (Roberta).

A resposta de Aline está em conformidade com a das suas colegas, acredita ser necessária uma aproximação maior da Professora Especializada com a escola pesquisada. Ademais, relata que no início do ano foi difícil e desafiador, porque não conhecia o caso da estudante elegível aos serviços da Educação Especial, assim, argumenta que um Professor Especializado mais próximo da escola seria bem melhor.

Foi o que Souza (2022) já havia concluído em sua pesquisa na Rede Municipal estudada e considerado que o tempo destinado para o serviço de observação e orientação

necessitava de ampliação, ao menos o dobro de tempo, tendo em vista que “o cerne da inclusão é o sucesso na sala comum e a SR e SI são meios para auxiliar neste processo” (Souza, 2022, p. 80).

Sobre essa necessidade de um Professor Especializado da Educação Especial dentro da escola pesquisada, a professora Patrícia revela que, devido ao número significativo de estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial na U. E. foi solicitada à Secretaria de Educação do município a criação de uma sala de recursos multifuncionais para o próximo ano letivo, com isso a escola será um polo, com seu próprio Professor Especializado da Educação Especial.

Com base nessa realidade do cargo de Professor Especializado da Educação Especial com uma expressiva carga horária semanal de 42h, constata-se a necessidade da atuação de um professor *multifuncional* (Garcia, 2013), *multicategorial* (Oliveira; Prieto, 2020), com expansão de funções, como já discutimos. Em contrapartida, é oportuno sublinhar outra proposta de atuação desse profissional, instituída na política do município de São Paulo, que organiza as funções do AEE de modo que não fica somente sob a responsabilidade de um Professor Especializado, mas são divididas em três modalidades de atuação: colaborativo, contraturno e itinerante, conforme apresentado por Oliveira e Prieto (2020), com base na Portaria n. 8.764, de 23 de dezembro de 2016:

I – colaborativo: desenvolvido dentro do turno, articulado com profissionais de todas as áreas do conhecimento, em todos os tempos e espaços educativos, assegurando atendimento das especificidades de cada educando e educanda, expressas no Plano de AEE, por meio de acompanhamento sistemático do público-alvo da educação especial.

II – contraturno: atendimento às especificidades de cada educando e educanda, expressas no Plano de AEE, no contraturno escolar, realizado pelo PAEE, na própria U.E, em U.E do entorno ou em Centro de Atendimento Educacional Especializado – CAEE em Instituição de Educação Especial conveniada com a SME.

III - Itinerante: dentro do turno, de forma articulada e colaborativa com professores da turma, a Equipe Gestora, o PAAI e demais profissionais, assegurando atendimento as especificidades de cada educando e educanda, expressas no Plano de AEE (Portaria no 8.764/2016).

Por último, no próximo item, foram desdobradas outras práticas colaborativas presentes no contexto investigado, em Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC.

5.1.2 Encontros em Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC

A HTPC na escola pesquisada é um momento que possibilita o encontro do professor da classe comum com o Professor Especializado da Educação Especial, posto que ambos a cumprem no mesmo horário, no período noturno.

A carga horária de HTPC dos professores da classe comum é de 4 horas (das 17h30 às 21h30), e do Professor Especializado da Educação Especial é de 3 horas nas duas escolas onde atua, mas, quando realizado na instituição escolar pesquisada, ele cumpre, especificamente, o horário das 18h30 às 21h30.

É importante apontar que as 4 horas de HTPC dos professores da classe comum são organizadas, a saber: as primeiras 2 horas são para formações com a orientadora pedagógica ou com a Professora Especializada da Educação Especial (quando agendadas), de modo que é envolvido todo o grupo de professores; as próximas 2 horas são para planejamento docente, podendo ocorrer os encontros para realizar estudos de caso do estudante elegível aos serviços da Educação Especial, planejamentos e retorno das visitas de observação pelo Professor Especializado a fim de buscarem novas estratégias de trabalho.

Constatamos, durante as entrevistas com as participantes e nas observações realizadas na escola durante a HTPC, que este é um espaço bastante diverso, com oportunidades para consolidação de um trabalho colaborativo entre os professores. A seguir, apresentaremos uma análise dos dados coletados dos momentos em que as professoras participantes estiveram juntas na HTPC para discutirem os casos dos estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial.

Quadro 6 - Compartilhamento e trocas entre professoras

Observação 1: Encontro entre a Professora da classe comum Aline, do 3º ano (manhã), e a Professora Especializada da Educação Especial Patrícia - 23/10/2023	
Motivo da reunião	O encontro entre as docentes não foi agendado, mas avisado pela professora Patrícia, no grupo do WhatsApp, que iria à HTPC, nesse dia. Ela se colocou à disposição para ajudar a realizar o planejamento semanal, com as adequações necessárias para a estudante elegível aos serviços da Educação Especial ou colaborar no preenchimento do documento do Plano de atendimento na Sala Comum.
Estágio de colaboração	As conversas ocorreram de forma natural, na sala de aula de Aline. Ela disse que já estava finalizando o seu planejamento de ensino semanal com as devidas adequações (apresentadas e analisadas no eixo temático seguinte desta seção) para a estudante Helena, que apresenta Transtorno do Espectro Autista (TEA), nível 2 de suporte, e que

	<p>não necessitava da ajuda de Patrícia.</p> <p>Compartilharam os avanços da estudante Helena na SRM como na classe comum, sendo um deles: generalizar o conteúdo curricular aprendido sobre o sistema solar, ao ver as imagens do sol e dos planetas na SRM, apontando e nomeando-os. Generalizou conteúdos na aula de Educação Física, também.</p> <p>Outro tema discutido foi sobre a reprovação da estudante ou não no terceiro ano. Cada professora teve um posicionamento, argumentaram considerando o que seria melhor para a estudante.</p> <p>Por fim, Aline ficou emocionada ao contar para a Professora Especializada sobre os avanços de todos da turma, sobretudo dos estudantes com bastantes dificuldades, com e sem deficiência.</p>
Resultados e combinados	<p>Juntas, avaliaram que Helena conseguiu ter atenção, memória e compreensão do conteúdo trabalhado.</p> <p>Ao trocarem informações sobre a mudança de humor da aluna e sobre a apresentação precoce de sinais de menstruação, combinaram de focar no trabalho de sua autonomia nas atividades de vida diária e vida prática, na SRM.</p> <p>A Professora Especializada prometeu confeccionar mais materiais concretos para trabalhar matemática, ao perceber na sala que estava faltando esse tipo de recurso pedagógico, visto que a estudante necessita dele para assimilar o conteúdo. Com isso, Aline destacou que a partir de modelos de recursos trazidos pela Professora Especializada ou por ela, a profissional de apoio escolar ajuda na confecção.</p>

Fonte: Dados da observação realizada, 2023.

Essa observação que realizamos em HTPC revelou que o nível de interação e colaboração entre essas professoras superou o estágio inicial, de acordo com Gately e Gately (2001), dado que o diálogo é mais aberto e constante, pois, mesmo sem o agendamento desse encontro, tiveram trocas de ideias, de experiências e de desabaços entre elas acerca do trabalho desenvolvido com a estudante Helena.

Por outro lado, constatamos que não houve compartilhamento ou discussão sobre o planejamento previamente realizado pela professora Aline. A Professora Especializada Patrícia tinha como um dos objetivos participar da HTPC para auxiliar na elaboração do planejamento semanal, incluindo as adequações necessárias para a estudante elegível aos serviços de Educação Especial. Como resultado, embora tenham ocorrido diversas discussões relevantes, não foi aproveitado esse momento de trocas de saberes entre as professoras para enriquecer o planejamento semanal. Em face disso, apresentamos, a seguir, um quadro descrevendo uma situação de planejamento conjunto.

Quadro 7 - Planejamento conjunto

Observação 2: Encontro entre a Professora da classe comum Roberta, do 3º ano (tarde), e a Professora Especializada da Educação Especial Patrícia - 30/10/2023	
Motivo da reunião	Planejamento quinzenal conjunto
Estágio de colaboração	<p>Pude observar em HTPC o encontro entre essas professoras, que aconteceu na sala de aula da professora Roberta, para planejarem juntas. Conversaram sobre o estudante elegível à Educação Especial, Lucas, que tem deficiência intelectual (DI), sem comunicação verbal. Indicaram que havia interesse dele por histórias e, por isso, as suas atividades eram elaboradas a partir de temas de contos literários semanais (diferentes da turma). Escolheram a história juntas, para os próximos quinze dias: “Menina Bonita do Laço de Fita”, para ensinar os conteúdos curriculares.</p> <p>Tal estratégia que foi combinada entre elas era diferente do que estava sendo trabalhado com a turma – por isso identificamos uma adaptação curricular (Fonseca, 2011), analisada no próximo eixo temático “Realização de ajustes curriculares”.</p> <p>A Professora Especializada compartilhou sobre o último atendimento na SRM, no qual trabalhou com os blocos lógicos, e percebeu que Lucas teve bastante dificuldade em observar e classificar, com pistas visuais.</p> <p>Ambas as professoras reconhecem que o estudante está mais autônomo, interagindo com os colegas, pois, no início do ano, era bem restrita a sua comunicação social e hoje até cumprimenta dando “soquinho”. Para que fosse ampliada a sua comunicação social, aproximando-se da forma cultural de relacionamento, a Professora Especializada Patrícia comentou sobre a inserção dos cartões de Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) e da resistência de o estudante utilizá-los. Segundo ela, ele os jogava no chão.</p>
Resultados e combinados	<p>Escolheram a história para trabalhar com o estudante nos próximos 15 dias: “Menina bonita do Laço de Fita”:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Língua portuguesa</u>: Quando a sala produzir texto, Roberta explicou que o Lucas iria recontar a história utilizando imagens e organizar primeiro para a profissional de apoio escolar e depois para ela. • Trabalhar letras, sílabas das palavras principais e do seu nome com o recurso do engrossador. • <u>Matemática</u>: focar na adição. Vai pedir apoio da cuidadora para confeccionar material concreto para ensinar os conceitos matemáticos. • Após a Professora Especializada compartilhar a dificuldade apresentada pelo estudante no trabalho com blocos lógicos, a professora Roberta decidiu trabalhar mais a percepção, comparação e classificação, recorrendo a recursos concretos, como blocos lógicos em sala de aula. • <u>História</u>: Cultura africana e reinos africanos. Utilizar as imagens da cultura africana contidas no livro didático.

	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Ciências</u>: Identificação dos tipos de solo, das matas ciliares, dos rios, assoreamento de rios e preservação ambiental. • <u>Geografia</u>: diferentes regiões da África, vegetação da Savana. • Para a compreensão desses conteúdos de História, Ciências e Geografia pelo estudante, a professora Roberta planejou utilizar as imagens contidas no livro didático. • <u>Arte</u>: Pintura, características físicas por meio da música, cor de pele com todos da sala; cultura africana, tipos de comida. • <u>Outros combinados</u>: a Professora Especializada comprometeu-se em confeccionar o jogo do Lince, com imagens da história. Vai, também, confeccionar e plastificar material concreto de língua portuguesa das palavras-chave da história. • Combinaram de inserir o recurso do engrossador para facilitar a sua escrita. • A professora Patrícia combinou de fazer mais atividades de manipulação, concretas e a impressão colorida.
--	--

Fonte: Dados da observação realizada, 2023.

Roberta conta na entrevista que, por trabalhar como professora substituta na escola polo da Professora Especializada, tem o privilégio de conversar com ela diariamente, pessoalmente e pelo recurso do WhatsApp, podendo sanar as suas angústias, compartilhar vitórias e dúvidas, porque não há momentos definidos e agendados para fazer o planejamento do estudante Lucas.

Então, apesar desses encontros serem difíceis de acontecer, o que permitiu as duas professoras combinarem o planejamento observado em HTPC foi o estreitamento na relação delas, após terem outras oportunidades de dialogarem. Nesse sentido, é oportuno frisarmos que foram as circunstâncias que favoreceram essa relação, o voluntarismo, a disposição de cada professora e não de tempo e espaços organizados pelo sistema de ensino. É isso que Oliveira (2014) e Oliveira e Fonseca (2021) nos chamam a atenção: há muitos esforços significativos e desejos pelos professores no cotidiano das escolas, das famílias, mas falta uma política de Educação Inclusiva, para então

[...] traçar ações concretas na direção de uma escola aberta à diferença, pública, popular que ao se preocupar com cada um e cada uma dos e das estudantes fosse capaz de exercer os princípios inclusivistas na busca de eliminação ou diminuição de barreiras de aprendizagem por meio de processos de ensino que se sustentem na tríade ensino-aprendizagem-desenvolvimento (Oliveira; Fonseca, 2021).

Encontros para o planejamento conjunto como esse fazem os professores refletirem e avaliarem a sua própria prática, elaborarem planejamentos individuais para os estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial, além de definirem as

responsabilidades e papéis de cada um (Capellini; Zerbato, 2019). Para além disso, permite o Professor Especializado da Educação Especial “saber como está o andamento do trabalho em sala de aula, quando esse não está presente, e lhe dá a oportunidade de sugerir adaptações e estratégias para o ensino dos alunos do PAEE” (Capellini; Zerbato, 2019, p. 51).

A partir dessas observações foi certificada a importância do fator tempo compartilhado para o planejamento conjunto, que é considerado por Lehr (1999) essencial para o trabalho nos moldes do ensino colaborativo. De acordo com Capellini e Zerbato (2019), no Brasil, geralmente, os Professores Especializados da Educação Especial trabalham no período oposto ao do professor da classe comum, o que dificulta a comunicação entre eles.

No caso deste estudo, em virtude da organização da carga horária do Professor Especializado da Educação Especial em 42 horas semanais, trabalhando nos dois períodos, além dos momentos em HTPC que pode encontrar com o professor regente da classe comum, tem o horário da visita de observação para trocarem informação e se comunicarem. Porém, no que se refere ao tempo compartilhado para planejamento conjunto, a professora Patrícia pontua ser ainda uma dificuldade acontecer momentos como esse para pensar e planejar com os demais professores da classe comum.

A gente até tenta marcar esses momentos para que aconteça esse planejamento, mas, sinceramente, raramente acontecem. Foram feitas algumas reuniões de orientação aos professores, criado grupo no WhatsApp para troca de experiências, mas até o momento somente um professor me entregou o plano (Patrícia).

Ter esse tempo juntos é um fator considerado bastante crítico em muitas pesquisas, que o apontam como um problema ainda sem solução, de acordo com Capellini (2018). Isso é revelado no estudo de Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), uma vez que, segundo eles, os professores ainda não tinham tempo físico para o planejamento conjunto; tentavam planejar juntos nos intervalos ou quando os alunos tinham atividades práticas, o que não é adequado. Portanto, mesmo com horário oportuno para realizar o planejamento conjunto, observamos, nesta pesquisa, o que Capellini e Zerbato (2019) ponderam sobre a necessidade de direcionamento, de criação de condições concretas pela gestão da escola para realização do planejamento comum entre professor da classe comum e Professor Especializado da Educação Especial.

No quadro 8, descrevemos uma reunião de avaliação semestral cujos participantes foram a professora da classe comum, a Professora Especializada e a família do estudante elegível aos serviços da Educação Especial.

Quadro 8 - Reunião de avaliação semestral

Observação 3: Encontro entre a Professora da classe comum, Aline, do 3º ano (manhã), a Professora Especializada da Educação Especial, Patrícia, e a família do estudante elegível aos serviços da Educação Especial- 13/11/2023	
Motivo da reunião	Avaliação semestral dos avanços e dificuldades, a partir das metas estabelecidas para a estudante Helena.
Estágio de colaboração	<p>As professoras compartilharam informações sobre a estudante; deram exemplos em diferentes contextos, evidenciando o progresso e as dificuldades da aluna:</p> <p>Avanços do semestre compartilhados: consegue traçar letras a partir de pontilhados; reconhece números, sequencia e quantifica até o 5 (na quantificação precisa de apoio). Mantém-se atenta por um período maior, já consegue concluir a maior parte das atividades propostas. No desenho, já faz círculos representando a cabeça, tenta desenhar flores e corações. Dificuldades compartilhadas: Ainda apresenta dependência nas atividades de vida diária como: ir ao banheiro sozinha, higienizar-se, escrever sem o apoio visual de letras e números, e realizar tarefas sem o apoio da professora ou da profissional de apoio escolar.</p> <p>No final da reunião, a Professora Especializada elogiou o trabalho desenvolvido pela professora Aline, por todo o seu empenho e dedicação com a estudante Helena, expressando a sua gratidão.</p> <p>As duas explicaram para a família a importância dessa reavaliação para a próxima professora ter conhecimento, sendo norteadora, a fim de dar continuidade ao trabalho.</p> <p>A professora Aline, no fim da reunião, frisou que trabalhar com a estudante Helena foi uma experiência maravilhosa, que mudou a sua visão acerca de práticas inclusivas, o que antes tinha muito medo de se frustrar. Finalizou que essa será a primeira experiência de muitas que virão.</p>
Resultados e combinados	<p>Foram estabelecidas metas para o próximo ano:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dar continuidade no trabalho realizado de adequações curriculares para a estudante – trabalho esse apresentado e analisado no eixo temático a seguir, como já mencionado. • Entregar esse documento da reunião para a próxima professora conhecer as habilidades e necessidades da aluna. • As docentes sugeriram metas para a família: nas férias e durante o próximo semestre, usar uma rotina visual, estabelecendo regras e combinados; por meio do lúdico e atividades do cotidiano estimular a sua coordenação motora fina e a sua memória. • As professoras também destacaram que a estudante tem muito potencial e que seria importante a família sempre estar presente e exigir a continuidade desse trabalho no próximo ano letivo.

Fonte: Dados da observação realizada, 2023.

Esse foi mais um encontro em HTPC, previsto e agendado pela Professora Especializada Patrícia. O intuito da reunião foi realizar a avaliação semestral da estudante Helena, da turma da professora Aline. Reuniões como essa são realizadas semestralmente para avaliação, de cada segmento (escola, família e especialistas), dos avanços, necessidades, estabelecendo novas metas. É uma prática constante cuja organização é de responsabilidade do Professor Especializado da Educação Especial. Patrícia, todo fim de semestre, agenda essa reunião de avaliação e convida a família e os especialistas que acompanham o estudante elegível aos serviços da Educação Especial. No caso da avaliação observada, realizada em HTPC, não houve a presença de membros da gestão; a orientadora pedagógica foi lembrada no dia da reunião, porém não pôde participar.

Essa avaliação semestral deve ser feita a partir das metas estabelecidas no Plano de Atendimento na Sala Comum que, segundo Patrícia, “*é um documento que deve ser realizado no primeiro mês do ano letivo, porém não é feito com a frequência necessária*”. No modelo do documento analisado (em anexo) consta a orientação de que é fundamental que sejam feitas, no mínimo 3 reuniões: a primeira no início do ano para a elaboração da proposta de trabalho com o estudante elegível aos serviços da Educação Especial e as outras duas no término de cada semestre para reavaliar o que foi estabelecido, as metas e as novas estratégias para o semestre seguinte.

As professoras da classe comum, quando questionadas na entrevista em relação à existência de algum documento que realizam juntas para registrarem os combinados, as metas e as ações de trabalho com o estudante, também mencionaram esse Plano, porém, não demonstraram clareza sobre o nome do documento, a sua função ou o seu preenchimento. Roberta explica sobre a organização das duas primeiras partes do documento:

Existe um documento que a gente faz uma avaliação bimestral, que a gente fala que é o plano EPAEE, eu não sei o nome dele certinho agora para te falar. Nesse documento tem uma parte que já está preenchido, que a mãe fala tudo o que aconteceu desde a gestação até chegar aqui, depois vem a minha parte pedagógica, que eu vou falar o que ele consegue fazer, o que ele ainda não consegue, o que ele pode conseguir fazer, as potencialidades dele, qual é a maior dificuldade, o que pode ser feito para superar essa dificuldade, ou pensamos no que fazer com essa dificuldade - é o que norteia o trabalho. Então essa avaliação é muito importante, tem que ser feita, a professora Patrícia faz comigo, bimestralmente, mas eu procuro fazer mensalmente, porque às vezes eles evoluem muito rápido, falo ‘eles’ porque eu tenho dois, ou se ele estaciona, já começo a pensar novas formas, porque é, preenchendo essa ficha fica muito fácil. Tem que ter sempre essa reavaliação, senão você estaciona (Roberta).

A professora Fernanda também demonstrou conhecimento desse plano, da parte pela qual é responsável por fazer e da última parte que deve ser feita em colaboração: “*Tem o*

plano que a gente precisa construir juntos, terminar de construir. Eu já o comecei, mas tem a parte que a Patrícia colabora comigo e a gente precisa finalizar, que é o plano da sala comum”.

Já a participante Aline apenas se lembrou do documento da visita de observação feita pela Professora Especializada da Educação Especial para registro das orientações e combinados: *“É só o documento da observação dela. O que ela faz na observação, o que ela faz para a estudante na sala e o que ela me orienta. Mas documento, não me recordo”.*

Ao analisar o Plano de Atendimento na Sala Comum, em seu cabeçalho tem uma breve orientação e instrução de como ele é estruturado e de como deve ser elaborado. Consta no documento que deve ser realizado por cada unidade escolar para cada um de seus estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial. O acompanhamento de sua elaboração é de competência dos gestores da escola, devendo ser realizado no primeiro mês do ano letivo. É composto de 03 partes, a saber:

Quadro 9 - Estrutura do Plano de Atendimento na Sala Comum

PLANO DE ATENDIMENTO NA SALA COMUM		
Parte I: Entrevista com a família	Parte II: Avaliação do professor da classe comum	Parte III: Estratégia de trabalho: escola, AEE, família e especialistas
<ul style="list-style-type: none"> Entrevista com a família, a ser realizada pelo professor da classe comum. 	<ul style="list-style-type: none"> Avaliação quanto ao desenvolvimento do estudante (habilidades, dificuldades e potencialidades); Identificação das atividades que o estudante apresenta impedimentos para participar ativamente e possibilidades pedagógicas para superar o problema. 	<ul style="list-style-type: none"> Registro de ações e resultados esperados; Combinados e agendamentos das próximas reuniões. Combinado de como o Professor Especializado da Educação Especial realizará as discussões após as visitas de observação.

Fonte: Dados do arquivo coletado, 2023.

Apesar de esse Plano apresentar outra denominação, tem a mesma proposta do Plano Educacional Individualizado (PEI), que se desdobra em reavaliações, enfatizado na seção 2, deste estudo. Deve ser ressaltado que essa terminologia utilizada, especificamente “Atendimento”, não é apropriada ao contexto inclusivo da classe comum, uma vez que nos remete a uma visão médica da deficiência, com caráter de tratamento terapêutico, já apontado na literatura por Oliveira e Fonseca (2021) como inadequado para se referir ao Atendimento

Educacional Especializado, além de que tal termo reforça o foco no sujeito em detrimento das condições ofertadas para a aprendizagem (Oliveira, 2016). A autora defende a superação do modelo médico da deficiência no processo escolar e salienta sobre o caráter do serviço da educação especial, evidenciando a ideia de suporte pedagógico a mais adequada em vez de atendimento.

Quanto à estruturação do Plano apresentado no quadro acima, ele se aproxima dos três níveis de planejamento de um PEI, conforme apontam Pletsch e Glat (2013), no Quadro 3: Identificação, Avaliação e Intervenção, todavia, precisa ser aprimorado. Embora tenha caráter avaliativo para construção em equipe, de acordo com Glat, Vianna e Redig (2012), analisamos a ausência de uma proposição curricular para o estudante ter acesso aos conteúdos curriculares, ou seja, a falta de uma sistematização que evidencie “respostas educativas mais adequadas para as necessidades específicas apresentadas em processos de escolarização de estudantes que exigem caminhos alternativos para sua aprendizagem” (Glat; Vianna; Redig, 2012, p. 84). Para isso, na parte II desse documento, constatamos a falta de avaliação sistematizada das habilidades acadêmicas pelo professor da classe comum para que pudesse traçar os objetivos educacionais e metas de aprendizagem.

Em face disso, analisamos que há falhas no modo como as avaliações desse plano se restringem às reuniões semestrais, e sem metas estabelecidas para começar a avaliar, sendo o que Mascaro (2018, p. 15) sublinha: “O trabalho com o PEI requer avaliações sistematizadas que permitam elencar metas prioritárias para se alcançar um objetivo específico para o aluno”. Assim, mesmo sem terem concluído o documento, sempre realizam as reuniões de avaliação semestral, registrando os progressos, as dificuldades e as metas para o próximo semestre.

5.1.3 Cultura colaborativa em construção? O papel de cada profissional

As habilidades necessárias para o trabalho em conjunto não são construídas de um dia para o outro, mas, sim, a longo e médio prazo, pautado na cultura colaborativa que vai se estabelecendo (Capellini, Zerbato, 2019). Identificamos práticas colaborativas na unidade escolar pesquisada, predominantemente oportunizadas pela Professora Especializada da Educação Especial: formações e trocas em HTPC, criação de grupo em WhatsApp para melhorar a comunicação entre as professoras, bem como trocas durante as visitas de observação que ajudam a estreitar os laços.

Contudo, observamos que toda essa atuação está focada nos estudantes com deficiência, sem ações da gestão para ocorrer um movimento da escola para efetivar práticas mais inclusivas. Nessa conjuntura, Oliveira e Fonseca (2021) alertam sobre a centralidade nos estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial, sendo que a educação inclusiva extrapola esse público e por isso necessita do estabelecimento de uma cultura inclusiva na escola, que considere toda a diversidade, e nas condições de aprendizagem dos estudantes.

Por exemplo, se estamos falando de *Educação Inclusiva*, por que o foco no PAEE? Em nosso entender, primeiramente, estamos diante de uma falsa centralidade, pois embora se anunciem recursos, práticas, ações e uma série de medidas, não há evidências, ainda, de que as escolas estejam providas das condições necessárias que possam garantir o desenvolvimento pleno de todo e qualquer estudante, seja qual for sua particularidade (Oliveira; Fonseca, 2021, p. 191-192).

A Professora Especializada da Educação Especial Patrícia ressalta que a parceria com o professor da classe comum “[...] *é importantíssima e é necessário que ela se fortaleça cada vez mais para que essa criança se desenvolva plenamente*”. Sobre esse fortalecimento, a participante relata que sempre busca fazer formações nos momentos de HTPC para todos os professores da escola sobre diversos temas necessários para que se tenha, de fato, uma educação inclusiva:

Formações como: Uso da Comunicação Alternativa e Aumentativa; Anticapacitismo; Construção do Plano de Atendimento na Sala Comum, também conhecido como o PEI; Adequações curriculares; Características dos estudantes com TEA e DI, que são os nossos maiores públicos (Patrícia).

Nesse contexto, Roberta destacou alguns desses temas de formações, citados pela Professora Especializada, dos quais as discussões fizeram-na refletir bastante sobre a sua prática pedagógica. Segundo a participante, a primeira formação, por meio de sensibilização, trabalhou a empatia e o acolhimento da família dos estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial, revelando que nunca mais se esqueceu desse dia. Posteriormente, conta, foi abordado o tema de Tecnologia Assistiva, o qual fez os professores pensarem na vida de duas crianças com o mesmo comprometimento motor, porém de classes sociais e oportunidades diferentes.

Assim, foi problematizado: “[...] *que tipo de adequação, dentro da nossa realidade, a gente poderia fazer? Foi um trabalho de tecnologias assistivas muito bom para trabalhar equidade, acho que a palavra dessa formação foi essa*”. Por último, contou sobre uma formação acerca dos estudos de Piaget, Vigotski e Wallon, que contribuiu para o entendimento de alguns conceitos exigidos no Plano de Atendimento na Sala Comum.

No que tange à formação continuada e em serviço, Capellini e Zerbato (2019) afirmam que ela é imprescindível para a construção da cultura colaborativa na escola, construindo em toda a equipe escolar aptidões nas relações interpessoais, abertura para o diálogo e trabalho coletivo. Nesse contexto, essa prática foi constatada no local pesquisado apenas envolvendo os professores para “[...] momentos de reflexão, construção e de divulgação de novas práticas pedagógicas, para a melhoria do ensino para todos os alunos” (Capellini; Zerbato, 2019, p. 37).

Repetidamente realçamos a carga horária da Professora Especializada Patrícia, que é de 42 horas de trabalho semanal, dispondo de 3 horas semanais de formação em HTPC com a coordenadora pedagógica e dois orientadores pedagógicos de Educação Especial, que organizam formações para o grupo de Professores Especializados da Educação Especial da Rede Municipal, trabalhando temáticas que o grupo levanta como urgentes, e preparam esses profissionais para repassarem as formações nas escolas. Os últimos temas abordados foram sobre Adaptação Curricular e Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). A Professora Especializada Patrícia sempre busca se aprofundar mais no assunto e trabalhar nas HTPC de suas escolas. Sobre Adaptação Curricular, estudou outros materiais complementares enviados no grupo de Professores Especializados da Educação Especial para organizar a sua própria formação.

Outra estratégia utilizada pela Professora Especializada, a qual já mencionamos, foi a de criar um grupo no *WhatsApp* para enviar avisos das datas de visitas e de participação em HTPC, também sendo um instrumento para compartilhar arquivos e links acerca do trabalho com os estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial. Roberta, que já tem um nível maior de colaboração com a professora Patrícia, aproveita esse recurso para contar as vitórias do estudante, enviando mensagens particulares, não se limitando ao grupo criado:

[...] Antes de poder vê-la todo dia na outra escola, era WhatsApp, até para comunicar as vitórias. O dia que o meu aluno falou, tentou falar com a dentista, ele nunca tinha vocalizado, nem emitido som. A dentista veio aqui, ele levantou a mão pra falar e tentou falar com ela. Eu liguei para a Patrícia, mandei áudio: “O João vocalizou!” [...] Eu faço o meu planejamento, mando para ela as fotos, ou passo num áudio. Ela sempre dá uma sugestão, é verdade, eu nunca falei com a Patrícia que ela não desse uma sugestão (Roberta).

A seguir, as falas das professoras da classe comum Roberta e Aline, respectivamente, exprimem a compreensão dos papéis desempenhados em parceria, reconhecendo a necessidade da complementaridade de competências da Professora Especializada, de sua opinião, sugestões e liberdade que dá para que elas também pensem e criem estratégias de ensino diferentes das que já utilizam:

É muito importante o olhar da Patrícia, porque ela tem uma carga de experiência muito maior que a minha. Por mais que eu tenha o conhecimento teórico, uma especialização, a prática é extremamente importante. Só a teoria não me respalda, não me dá a força necessária ou o conhecimento que eu preciso para conseguir fazer. Tem que entrar aí a teoria, a experiência e a criatividade. Eu acho que é isso que vai fazer o negócio andar (Roberta).

Eu acho que esse vínculo com a Patrícia, essa abertura que ela me dá, de se eu precisar recorrer a outros meios e, também, de poder ter a liberdade de fazer, como eu falo, uso o termo testes, para ver se dá certo. Então, eu pergunto, falo, e ela também compra a ideia e diz: “Não, vamos tentar, também!”. Então ter esse apoio faz toda a diferença (Aline).

A Professora Especializada Patrícia fala na entrevista sobre essa colaboração que tem como meta principal o pleno desenvolvimento do aluno, e que o seu diferencial é:

[...] Ouvirmos, nos ouvirmos, trocarmos informações e trabalharmos juntos para que essa criança consiga se desenvolver. Eu tenho uma visão do aluno, o professor da sala comum tem outra, e essa troca é importantíssima para que a gente consiga fazer com que essa criança se desenvolva realmente (Patrícia).

Diante dos relatos, verificamos que as participantes reconhecem que “[...] a soma e a troca de conhecimentos diferenciados entre eles potencializará a construção de práticas mais inclusivas” (Capellini; Zerbato, 2019, p. 41). É fato que cada docente tem o seu papel: o professor da classe comum tem a responsabilidade nuclear de ensinar os conteúdos dos componentes curriculares presentes no currículo comum e, de acordo com Oliveira (2016), tem a importante tarefa de exercer a práxis educacional com todos os estudantes. Para o Professor Especializado da Educação Especial, em conformidade com a Resolução CNE/CEB nº 04/2009, a autora frisa a função de “exercer o suporte pedagógico considerando as especificidades que se apresentam no ato de aprender de estudantes considerados como público-alvo da educação especial” (Oliveira, 2016, p. 6).

Portanto, o Professor Especializado não deve desempenhar o papel do professor da classe comum, mas ser responsável pelas estratégias de promoção desse processo de escolarização dos estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial (Capellini; Zerbato, 2019). Ademais, Capellini (2018) argumenta que quando ele tem familiaridade com o currículo comum, o professor regente da classe comum pode sentir mais confiança, aceitar sugestões, facilitando as modificações necessárias para que todos os alunos acessem o currículo escolar.

Conforme Capellini e Zerbato (2019), a construção de uma cultura colaborativa na escola não envolve apenas os professores, mas requer ação de todos os envolvidos no processo educacional (gestão, professores, funcionários, familiares, comunidade externa e os próprios estudantes). Diante disso, as professoras entrevistadas relataram na entrevista a

participação de outros profissionais da U. E. na escolarização dos estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial, destacando a intenção voluntária de alguns para contribuir com a inclusão.

Patrícia afirma que os funcionários da escola se envolvem “[...] ao auxiliar no uso do banheiro, na alimentação, durante o intervalo, nas brincadeiras. Então, existe um trabalho colaborativo, sim. Acaba que toda a escola está envolvida com o aluno”.

A docente Fernanda salienta a participação satisfatória da secretaria da escola:

Até com o pessoal da secretaria, a gente fez um combinado, porque na hora de ir embora, meu aluno chegava em casa muito nervoso, a mãe falou. E aí, a moça da secretaria até deu a sugestão: “Olha, professora, ele está chegando muito nervoso. O que acha da gente conversar, da mãe dele vir buscar cinco minutos antes de abrir o portão, porque ela tem condições”. Então, ele não perde aula, nada, mas sai um pouquinho antes, porque sair no meio da muvuca estressa ele. Então, ele indo embora tranquilo, aquilo passou. Então, todo mundo se envolve um pouquinho com isso (Fernanda).

Roberta frisa o acolhimento e a boa vontade dos funcionários da escola em auxiliar os estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial e em confeccionar materiais pedagógicos:

[...] Às vezes, eu falo assim: “Dá para você cortar essas letras de EVA para eu trabalhar com o meu aluno?” ou “Tem como você trazer umas garrafas pets para mim? Perguntam: “O que você vai fazer, professora?” “Ah, eu estou com a ideia de fazer...” “Então, tem o que eu posso fazer? E, muitas vezes, eles fazem no horário de almoço deles ou levam para casa para fazer. Então, tem ajuda, sim. O que é bom nessa escola que eu estou, é que todo mundo conhece todas as crianças, então, o pessoal da secretaria conhece bem os alunos. Então, eles têm um acolhimento, que também é tudo. O acolhimento, o amor, o olhar carinhoso, o cuidado, de saber, eles sabem até quando o meu aluno PAEE está sonolento, quando ele não está muito bem, quando ele está muito quietinho. Às vezes, eu vou pegar ele na fila e o inspetor de alunos já me avisa: “Olha, ele está meio quieto hoje, vê se está com febre. Então, existe esse olhar cuidadoso, ajuda muito (Roberta).

Foi evidenciado nas observações e entrevistas que os profissionais de apoio escolar que acompanham os estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial, quando possível, são figuras importantes que colaboram na hora de colocar em prática o que foi planejado, confeccionando recursos pedagógicos ou de TA de baixo custo a partir das orientações da Professora Especializada. Essa função é discriminada na Resolução SEDUC (Secretaria Municipal de Educação) Nº 17/2020, (Presidente Prudente, 2020) em seu anexo I, sobre as atribuições do profissional de apoio escolar, no item t: a confecção de recursos e materiais adaptados, conforme solicitação e orientação do professor da classe comum ou do Professor Especializado da Educação Especial, quando o estudante se ausentar.

Posteriormente, Roberta defende o papel exercido pela professora Patrícia:

O apoio da professora itinerante do AEE, gente, é um suspiro no meio dessa guerra, batalha de todo dia, porque na escola você é muito sozinho, pois a diretora não tem muito tempo, a orientadora pedagógica está preocupada com milhões de documentos para entregar, por mais que eu chegue na orientadora, que já foi professora de AEE (Roberta).

Até aqui compreendemos o quanto as circunstâncias não institucionalizadas fora do horário de trabalho e a intenção voluntária contribuíram com as relações pessoais e para a criação de recursos pedagógicos até mesmo como tarefa adicional de profissionais que não são da equipe docente ou ainda não formados para a atuação. Mais uma vez, esforços significativos e falta de condições concretas para os professores contemplarem todas as suas funções, sobretudo o Professor Especializado da Educação Especial que “identifica, avalia, encaminha, atende, orienta os colegas, constrói materiais, entrevista a família e isto e mais aquilo” (Oliveira, 2016, p. 11). Concordamos com a perspectiva da autora de que todas essas atribuições não devem se limitar a um único profissional e um único suporte como o AEE, a perspectiva inclusiva requer mais possibilidades de suportes pedagógicos especializados. Por isso:

[...] o professor tem adoecido. Submetido a condições cada vez mais precárias de trabalho, péssimas instalações educacionais, carga horária excessiva, baixa remuneração, classes numerosas encontra-se cada vez mais cercado pela desesperança, evidência que vai ao encontro dos nossos argumentos: de que inclusão não ocorrerá como mágica, sem que sejam dadas as condições materiais, antes e na escola, para superação de um perverso quadro de desigualdade e que, focar em apenas uma das esferas que constituem a organização e estrutura escolar – seja o professor, o público alvo da educação especial ou o tão badalado AEE – não irá garantir as mudanças estruturais obviamente necessárias para que se possa evitar que a “herança da exclusão” ronde os mesmos “destinatários” [...] (Oliveira, 2014, n.p).

Apesar de vermos esforços dos profissionais para ocorrerem práticas mais inclusivas, ainda é necessário clareza no papel da gestão para a efetivação dos momentos que ajudam, principalmente, na elaboração dos ajustes curriculares ao estudante elegível aos serviços da Educação Especial, como: planejamentos em HTPC, organização de tempo para iniciar e concluir o Plano de Atendimento na Sala Comum, formação continuada e em serviço a todos da equipe escolar a fim de evitar uma “[...] não ação e retirada de responsabilidade da direção e, por consequência, um descomprometimento dos professores e funcionários” (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014, p. 33).

5.2 REALIZAÇÃO DE AJUSTES CURRICULARES

Este item apresenta o segundo eixo temático de análise da pesquisa acerca de como são implementados os ajustes curriculares por meio da colaboração entre as professoras

da classe comum e a Professora Especializada da Educação Especial, para que os estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial tenham acesso e aprendam o conteúdo curricular proposto.

5.2.1 Flexibilização curricular

O primeiro caso analisado foi o da professora Fernanda, do 1º ano, que tinha em sua turma o estudante Arthur, que apresenta TEA, nível 1 de suporte. Ele conseguia compreender o conteúdo proposto, sem necessidade de modificações nas atividades, apenas nas estratégias de ensino, todavia, necessitava de apoio na comunicação social para interagir e se comunicar melhor com os colegas da turma e com os adultos: Arthur apresentava linguagem verbal, com fala funcional, porém se comunicava pouco.

Em uma questão da entrevista sobre os ajustes realizados que possibilitaram o acesso ao conteúdo curricular e à aprendizagem do estudante, Fernanda afirma que Arthur não necessita de atividades diferentes, porém, assim como os demais da turma, ele está em processo de alfabetização, então ela já diversifica as atividades de acordo com o nível que cada um se encontra a fim de avançarem. Relata:

Ele não necessita de atividades que sejam diferentes do que os outros fazem. Então, aquilo que é conteúdo do primeiro ano, ele acompanha. O que eu precisei fazer, em certos momentos, foi retomar algumas coisas, porque ainda não está alfabético. Então, eu precisei, às vezes, retomar algumas atividades de níveis da alfabetização que são anteriores, para ele poder ir avançando. Mas, assim, é que a sala em si tem níveis diferentes. A gente tem que ir trabalhando para que eles avancem. Então, basicamente, a adequação foi essa, trabalhar no nível que ele está (Fernanda).

Fernanda ainda destaca que nem sempre é necessário o apoio da Professora Especializada, mas quando é, sempre avisa e aproveita as suas visitas de observação: “*Nas observações de sala, eu acabo fazendo alguma troca ou outra com ela, que sempre me enriquece bastante. Mas ele é um aluno que participa bem, sabe? Não tem muitas dificuldades*”. Também se lembra da possibilidade de encontrá-la em HTPC ou contatá-la pelo *WhatsApp*.

Ao conversarmos na entrevista sobre como os materiais de apoio (recursos pedagógicos ou de TA) são pensados e confeccionados, ela reforça que ele é um aluno que necessita apenas do recurso da rotina visual estruturada com imagens (apresentada na figura abaixo) para se organizar no tempo e espaço escolar, que por sua vez era útil para toda a turma:

A gente só utiliza a rotina ilustrada para que ele possa se organizar no tempo. Agora é tempo de fazer isso aqui, a hora de ir embora vai ser aqui, o intervalo aqui. Foi confeccionada pela professora do AEE. Ela pegou comigo os dados de quais aulas eu trabalho, quais os momentos que tem aqui na sala, tirou foto dos pôsteres que a gente usa, tudo. Ela quem produziu e trouxe (Fernanda).

Figura 2 - Rotina visual confeccionada pela Professora Especializada



Fonte: Imagem capturada pela autora (2023).

Também analisamos a única parte preenchida do Plano de Atendimento na Sala Comum, da qual a professora Fernanda era responsável. Ela especifica apenas uma atividade problema que necessita de estratégias para superá-la, no item 2. Posteriormente, no item 4, avaliou aspectos do desenvolvimento do estudante, pontuou habilidades percebidas desde o período de adaptação na escola, sobretudo avanços na área da socialização da qual tinha dificuldade.

Figura 3 - Parte do Plano de Atendimento na Sala Comum

2- Como o professor percebe a participação efetiva do estudante:

O aluno não se recusa a participar de nenhuma atividade proposta.

Atividade problema:	O que precisa ser feito para superar esse problema?
As vezes, apresenta desconforto colocando a mão no ouvido em momentos de atividades musicais, quando os colegas falam muito alto.	A turma é orientada a cantar mais baixo.

4 - Impressão do professor quanto ao desenvolvimento do estudante:

Com base nas observações diárias realizadas nesse primeiro bimestre é possível relatar que, desde a primeira semana, o aluno se adaptou bem a sala de aula. Possui o costume de sentar sempre no mesmo lugar, na carteira da frente. É bastante zeloso com seus pertences e materiais escolares. Consegue se organizar bem para realizar as tarefas que lhes são propostas.

Consegue ter autonomia para realizar suas atividades, solicita ajuda da professora quando necessário e questiona aquilo que não compreende, sempre com a preocupação de seguir corretamente os comandos da professora. Encontra-se no nível de escrita silábico com valor sonoro, reconhece e conta números até 15.

O aluno passou, aos poucos, a participar das rodas de conversa, isso tem ocorrido com mais frequência após uma aula onde ouviu no momento da leitura uma história sobre dinossauros, tema que muito o atrai e aproveitou para compartilhar com a turma seus conhecimentos sobre o assunto. Nas aulas que se seguiram, ele já se mostrou bem mais participativo nas rodas de conversa.

Com relação à socialização, relaciona-se bem com a professora e colegas. O aluno não é de conversar o tempo todo e inicialmente os colegas começavam a interação com ele, hoje ele já inicia a interação com os demais quando deseja.

Foi observado, também, que ele não pede para ir ao banheiro, mesmo nos momentos onde a professora estimula, o docente sempre afirma não estar com vontade.

Fonte: Arquivo coletado pela autora, 2023.

Diante disso, identificamos um caso de flexibilização curricular que, conforme Fonseca (2011), é aquela que exige apenas alterações nas estratégias das práticas pedagógicas para possibilitar o apropriado aprendizado do aluno, ou seja, pequenas modificações fazem a diferença na direção daquilo que o aluno precisa para se beneficiar do conteúdo curricular proposto. Isto é, nessa situação, a professora flexibilizou a sua prática a partir da necessidade específica do estudante Arthur, realizando um *ajuste não significativo*, ou seja, sem alteração curricular significativa (Fonseca, 2011) que consistiu na estratégia do uso da rotina visual diariamente, sem mudar o planejamento de ensino proposto para a turma. Dessa forma, outros estudantes da turma também precisavam dessa flexibilização, sendo favorável a todos. É o que Capellini (2018, p. 138) aponta, uma vez que “[...] deve ser conduta normativa da prática pedagógica do professor, constituindo-se direito de todos os alunos”.

Com relação ao Plano de Atendimento na Sala Comum, conhecido na literatura como PEI, que não foi finalizado, neste caso não teria a necessidade de realizá-lo para o estudante elegível aos serviços da Educação Especial, pois segundo Santos *et al.* (2022), todos os estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial têm direito, todavia, nem todos demandam um planejamento com tal complexidade, por se beneficiarem de práticas pedagógicas de ordem mais universal no contexto da classe comum e não precisar de suportes a mais para acessar o currículo comum.

Por isso, os momentos de visitas de observação já estavam sendo suficientes para que a Professora Especializada pudesse dar apoio às necessidades do aluno, mais relacionadas à comunicação social. No entanto, a professora Fernanda não se esqueceu das possibilidades que poderia ter para encontrar a professora Patrícia e discutir o caso, demonstrando estar aberta, caso precisasse de ajuda.

5.2.2 Adequação curricular

O segundo caso analisado foi o da professora Aline, do 3º ano, que tinha em sua turma a estudante elegível aos serviços da Educação Especial Helena, que apresenta o TEA, nível 2 de suporte. De acordo com a professora, ela verbaliza, compreende comandos simples e interage com os colegas. Para ajudar a desenvolver a sua autonomia nas atividades de vida diária e nas atividades pedagógicas, a estudante recebe auxílio de um profissional de apoio escolar.

Com relação às atividades pedagógicas, cabe destacar que Helena está em processo de alfabetização e, segundo a professora Aline, na entrevista, é necessário realizar um planejamento semanal para a estudante com modificações no nível de complexidade dos conteúdos propostos, a fim de que ela se sinta pertencente e acompanhe o que está sendo trabalhado com a turma, mesmo que por meio de outras práticas de ensino. Assim, detectamos nesses planejamentos semanais, embasados em Fonseca (2011), *ajustes significativos*, na modalidade de adequação curricular, posto que houve alterações nos objetivos e nos conteúdos, uma vez que a estudante Helena ainda não tem condições para atingi-los, reduzindo o nível de complexidade; introdução de objetivos específicos complementares, de acordo com as necessidades específicas da estudante e variação de práticas comumente utilizadas, servindo-se de recursos e estratégias diferenciadas.

Aline descreve como foi o processo até compreender como realizar mudanças no planejamento curricular de ensino desde que a estudante foi matriculada em sua turma, com o apoio da Professora Especializada Patrícia:

A princípio, no início do ano, eu necessitei de bastante apoio, porque quando a estudante veio eu não tive contato com a Patrícia. Eu acho que seria muito importante ela ter tido contato comigo de imediato, demorou um pouco. Assim, cada bimestre foi um tipo de trabalho com a aluna, foi bem diferenciado cada bimestre. Então a Patrícia foi me norteando, foi me explicando, porque a minha experiência foi muito no âmbito social, não foi educacional. Educacional, só tive mais no estágio da faculdade, os professores do aluno que eu acompanhava não tinham muita atividade para ele. O trabalho que eu faço com a cuidadora é bem diferente do que eu tive. Então assim, das vezes que ela vem, eu consigo tirar as dúvidas, ela vem e me explica. Agora ela me explicou, já compreendi. E aí eu tento encaixar dentro da minha aula as atividades pra adaptar pra ela. Já consegui compreender a minha aluna e o que eu consigo trabalhar com ela. Agora, é só complementação. Algo que eu penso a mais eu falo pra Patrícia, converso. Porque esses momentos de conversa são mais até por WhatsApp, tem essa via e essa liberdade com ela. Quando a estudante faz atividade com a turma, mando pra ela. Trabalho junto com a turma. Então, no momento ela está seguindo a mesma atividade. Acompanhar em si, ela não acompanha, mas eu aproveito o momento para trabalhar a coordenação motora, a contagem, identificação de letras, que era o que eu trabalhava antes com material de maternal. Trabalhei todo o segundo bimestre inteiro com atividades diferenciadas, o que tomava muito meu tempo. Eu ficava quase o final de semana inteiro procurando atividade. Mas aí, depois eu fiz o teste de aproveitar o próprio livro dela. A gente pega o material dourado pra trabalhar as contagens. Então, no momento, está tranquilo (Aline).

Dessa forma, a professora percebeu que elaborar atividades diferenciadas, desconexas do conteúdo trabalhado com a turma, era muito mais trabalhoso e a estudante percebia quando era diferente dos colegas. Capellini e Zerbato (2019) criticam esse duplo trabalho do professor em realizar *atividades paralelas*, afirmando que reforçam o preconceito, a exclusão, podendo gerar sentimento de impotência no estudante, sendo que perceber tal diferenciação pode levá-lo a se negar a realizar a atividade proposta. Segundo as

autoras, um trabalho de parceria com a Professora Especializada possibilita o aprendizado de novas práticas para o acesso ao conteúdo por todos os alunos e minimiza esse tipo de trabalho paralelo.

Após a orientação da Professora Especializada Patrícia, a professora da classe comum Aline foi deixando de utilizar livros didáticos diferentes dos demais alunos e de aplicar atividades paralelas e passou a aproveitar as mesmas atividades propostas para a turma, mas com outros objetivos para a estudante Helena, a partir do 3º bimestre. É o que detectamos nos planejamentos abaixo do 1º e o 3º bimestre.

Figura 4 - Planejamento semanal da turma – 1º bimestre

Planejamento Semanal 24/04/2023 a 28/04/2023					
Horários	Segunda-feira 24/04/2023	Terça-feira 25/04/2023	Quarta-feira 26/04/2023	Quinta-feira 27/04/2023	Sexta-feira 28/04/2023
7h00 – 7h36	HTP				
1ª Aula 07h36 – 08h24	- Aplicar as avaliações que os alunos perderam na semana anterior. * AAP – Português. * AAP – Matemática. * Escrita e número. - Entregar atividades de revisão para alunos que não tem. OBS: Perguntar quem tem dados e trazendo durante a semana.	PORTUGUES - Oração. - Leitura deleite canção: "Paz" – Entregar a letra da música. - Recolher lição de casa. (leitura do texto – sorteio dos alunos). - Escolha do ajudante do dia. - Cabeçalho no caderno. - Atividade sobre a paz no mundo e na escola.	PORTUGUES - Oração. - Leitura deleite poema: "A busca pela paz". - Escolha do ajudante do dia. - Cabeçalho no caderno. - Livro didático APIS MAIS p. 65-67.	SALA DE LEITURA	HINO
2ª Aula 08h24 – 09h12	PORTUGUES - Oração. - Leitura deleite livro: "O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado". - Recolher lição de casa. (leitura do texto – sorteio dos alunos). - Escolha do ajudante do dia. - Cabeçalho no caderno. - Atividades sobre Tiradentes.	EDUCAÇÃO FISICA - Organização dos alunos no pátio. - Aquecimento e alongamento. - Atividade com a corda "Um homem." - Jogos de tabuleiro que as crianças trouxeram.	HISTORIA - Cabeçalho no caderno. - Livro didático APIS MAIS p. 18-20.	GEOGRAFIA - Oração. - Leitura deleite fábula: "A paz sonhada". - Escolha do ajudante do dia. - Cabeçalho no caderno. - Livro didático APIS MAIS p. 26-29.	PORTUGUES - Oração. - Leitura deleite fábula notícia: "Estudantes distribuem rosas e balões brancos para pedir paz nas escolas". - Escolha do ajudante do dia. - Cabeçalho no caderno. - Livro didático APIS MAIS p. 75 e 76. - Produção de texto em folha sobre o assunto da semana "paz".
3ª Aula 09h12 – 10h00	PORTUGUES - Continuar com a atividade sobre a "paz no mundo e na escola".				
10h00 – 10h23	Intervalo				
4ª Aula 10h23 – 11h11	MATEMATICA - Cabeçalho no caderno. - Livro didático: APIS MAIS p. 34-36. - Entregar caderno da lição de casa. OBS: Pedir que tragam jogos de tabuleiro amanhã.	CIENCIAS - Cabeçalho no caderno. - Livro didático APIS MAIS p. 14-17.	MATEMATICA - Cabeçalho no caderno. - Livro didático APIS MAIS p. 37-40. - Entregar caderno da lição de casa.	PORTUGUES - Cabeçalho no caderno. - Recolher lição de casa. (leitura do texto – sorteio dos alunos). - Livro didático APIS MAIS: p. 68-74.	MATEMATICA - Cabeçalho no caderno. - Livro didático APIS MAIS p. 41-43. - Trabalho com dados e material dourado.
5ª Aula 11h11 – 12h00	EDUCAÇÃO FISICA - Organização dos alunos no pátio - Aquecimento e alongamento. - Batata quente. - Escolha das brincadeiras pelos alunos (aula livre).				
OBSERVAÇÕES:					
- Reservar um tempo cada dia para olhar as agendas e dar retorno aos pais caso necessite. - Entrega da tabela de acompanhamento semanal para ciência da sala para os pais.					

Fonte: Arquivo coletado pela autora, 2023.

Figura 5 - Planejamento semanal da estudante Helena – 1º bimestre

Planejamento Semanal - 					
24/04/2023 a 28/04/2023					
Horários	Segunda-feira 24/04/2023	Terça-feira 25/04/2023	Quarta-feira 26/04/2023	Quinta-feira 27/04/2023	Sexta-feira 28/04/2023
7h00 – 7h36	HTP	HTP	HTP	HTP	HTP
7h00 às 12h00	PORTUGUÊS - Sentar na cadeira. - Oração. - Leitura deleite livro: "O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado". - Mostrar as figuras da rotina do dia e colocando no bolsinho da "Rotina" quando tiver acabado cada atividade. - Pegar caderno na mochila. - Escrever o nome e cabeçalho adaptado no caderno. - Tratamento do nome da aluna (plastificado). - Atividade em folha sobre "Tiradentes". (2 atividades). JÁ COLADO DIA 20/04. - Avaliação da aluna.	PORTUGUÊS - Sentar na cadeira. - Oração. - Leitura deleite canção: "Paz" – Entregar a letra da música. - Escrever o nome e cabeçalho adaptado no caderno. - Mostrar as figuras da rotina do dia e colocando no bolsinho da "Rotina" quando tiver acabado cada atividade. - Pegar caderno na mochila. - Escrever o nome e cabeçalho adaptado no caderno. - Contornar o nome da aluna com pedaços de papel laminado colorido cada letra de uma cor. - Atividade sobre a paz no mundo e na escola. (3 atividades).	PORTUGUÊS - Sentar na cadeira. - Oração. - Leitura deleite poema: "A busca pela paz". - Escrever o nome e cabeçalho adaptado no caderno. - Mostrar as figuras da rotina do dia e colocando no bolsinho da "Rotina" quando tiver acabado cada atividade. - Pegar caderno na mochila. - Atividade sobre a letra A. (1 atividade).	SALA DE LEITURA - Escolha de um livro e fazer a contagem da história participativa. GEOGRAFIA - Sentar na cadeira. - Oração. - Leitura deleite fábula: "A paz sonhada". - Registrar o cabeçalho com a aluna no caderno. - Mostrar as figuras da rotina do dia e colocando no bolsinho da "Rotina" quando tiver acabado cada atividade. - Atividade em folha adaptada sobre o assunto livro paradidático APIS MAIS p. 26-29 - (2 atividades).	HINO
	MATEMÁTICA - Avaliação da aluna. - Atividade sobre número 1. (1 atividade). - Atividade sobre as formas geométricas. (1 atividade).	EDUCAÇÃO FÍSICA - Organização dos alunos no pátio. - Aquecimento e alongamento. - Atividade com a corda "Um homem". - Jogos de tabuleiro que as crianças trouxeram.	ATIVIDADE COM LIVRO - Leitura de um livro: Lino. - Releer com a aluna e folhear perguntando para a aluna o que havia em cada imagem, fazendo antecipação, junto à leitura realizar atividades interpretativas (perguntas). Após a leitura perguntar a aluna tudo o que havia no livro e realizar o registro em seu caderno. - Atividade em folha interpretativa. (3 folhas) JÁ COLADO DIA 17/04.	PORTUGUÊS - Atividade de traçar o caminho das imagens ao seu destino correto. (2 atividades) JÁ COLADO DIA 20/04. - Atividade de encontrar as letras do seu nome. (1 atividade) JÁ COLADO DIA 20/04. - Atividade de cópia no caderno do seu nome. (1 atividade) JÁ COLADO DIA 20/04. - Jogo das cores e quebra-cabeça.	PORTUGUÊS - Sentar na cadeira. - Oração. - Leitura deleite fábula notícia: "Estudantes distribuem rosas e balões brancos para pedir paz nas escolas". - Registrar o cabeçalho com a aluna no caderno. - Mostrar as figuras da rotina do dia e colocando no bolsinho da "Rotina" quando tiver acabado cada atividade. - Atividade de coordenação motora – colagem de palito de fósforo. (1 atividade). - Atividade sobre posição dos objetos – cima e baixo. (1 atividade). - Atividade sobre percepção de imagem – frente e trás. (1 atividade). - Atividade de transpassar os cadarços nos desenhos. (no armário material).

Fonte: Arquivo coletado pela autora, 2023.

Conforme relatado na entrevista e observado no quadro acima, no 1º bimestre, a professora Aline trabalhou conteúdos de Maternal nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, o que não se constitui como adequação do 3º ano, mas uma proposta de ensino descontextualizada da faixa etária e infantilizada com relação aos conteúdos, o que pressupõe uma concepção biológica do desenvolvimento humano, que dificulta alcançar níveis superiores de pensamento. Contudo, quando se adota

[...] novas abordagens de ensino e de desenvolvimento assumimos o potencial transformador da escola, por reconhecer nela e nos procedimentos pedagógicos a força motriz do desenvolvimento, por meio de ações planejadas e intencionais, iluminadas por uma visão coletiva da aprendizagem e não focada, apenas, nos elementos primários do desenvolvimento humano que se localizam na esfera biológica (Oliveira, 2014, n.p.).

Percebemos a falta de sistematização dos planejamentos semanais apresentados para todos, pois, a ausência dos objetivos, estratégias, recursos e avaliação demonstrou falta de clareza sobre as habilidades acadêmicas trabalhadas e necessidades específicas da estudante Helena. Isso nos alerta sobre a função primordial de um PEI para a organização do ensino, visto que, ao explicitar os objetivos e metas para o aluno, ajuda o professor a realizar o planejamento de atividades de acordo com as práticas curriculares da turma e permite

ajustes sem o empobrecimento dos conteúdos e objetivos quando vinculados ao trabalho geral do grupo (Pletsch; Glat, 2013).

Figura 6 - Planejamento semanal da turma - 3º bimestre

Planejamento Semanal 28/08/2023 a 01/09/2023					
Horários	Segunda-feira 28/08/2023	Terça-feira 29/08/2023	Quarta-feira 30/08/2023	Quinta-feira 31/08/2023	Sexta-feira 01/09/2023
7h00 – 7h36	HTP	HTP	HTP	HTP	HTP
ATIVIDADES PERMANENTES	Oração, leitura deleite, escolha do ajudante, calendário com a _____, cabeçalho de cada matéria, contagem dos alunos na sala e desafio lógico-matemático na lousa.				
1ª Aula 07h36 – 08h24	PORTUGUÊS - Leitura deleite de uma parte do Hino Nacional. - Livro do Currículo em Ação: Ler e Escrever páginas 22 e 23. DESAFIO DO DIA: Ditado de números com decomposição.	PORTUGUÊS - Leitura deleite de uma parte do Hino Nacional. - Correção da lição de casa. - Livro do Currículo em Ação: Ler e Escrever páginas 24 e 25. DESAFIO DO DIA: Problema lógico-matemático envolvendo calendário.	PORTUGUÊS - Leitura deleite de uma parte do Hino Nacional. - Correção da lição de casa. - Livro do Currículo em Ação: Ler e Escrever página 26 (3B). DESAFIO DO DIA: Sequência numérica dos ímpares e de 3 em 3 quando der. (593 ao 1300).	SALA DE LEITURA	HINO
2ª Aula 08h24 – 09h12	ARTE - Livro didático: Apis Mais, páginas 69 e 70.	EDUCAÇÃO FÍSICA - Organização dos alunos no pátio. - Alongamento e aquecimento. - Amarelinha Orelha p. 110. / Amarelinha zigue-zague / Amarelinha africana.	HISTÓRIA/GEOGRAFIA - Livro do Currículo em Ação – Sociedade e natureza, páginas 78 e 79. (Atividade em folha)	TECNOLOGIA E INOVAÇÃO - Leitura deleite de uma parte do Hino Nacional. - Livro do Currículo em Ação: Tecnologia e inovação, páginas 131 e 132. DESAFIO DO DIA: Completar sequência dos números do quadro.	PORTUGUÊS - Leitura deleite do Hino Nacional inteiro. - Atividade diferenciada com grupos de acordo com níveis de escrita e produtores de texto. DESAFIO DO DIA: Problema lógico-matemático sobre multiplicação.
3ª Aula 09h12 – 10h00	PROJETO DE CONVIVÊNCIA - Livro projeto de convivência página 16.	MATEMÁTICA - Correção livro do Currículo em Ação: EMAI, páginas 61-63.			
10h00 – 10h23	Intervalo				
4ª Aula 10h23 – 11h11	MATEMÁTICA - Correção livro do Currículo em Ação: EMAI, páginas 59 e 60. - Entregar caderno da lição de casa. (Interpretação de texto + Atividade diferenciada alfabetização e caligrafia)	CIÊNCIAS - Livro do Currículo em Ação: Sociedade e natureza, páginas 105 e 106. (Atividade em folha) - Entregar caderno da lição de casa. (Matemática + Atividade diferenciada alfabetização)	MATEMÁTICA - Livro do Currículo em Ação: EMAI, páginas 64-67, 69 e 70. - Entregar caderno da lição de casa. (Produção de texto + Atividade diferenciada de caligrafia)	MATEMÁTICA - Correção do livro do Currículo em Ação: EMAI, página 64 e 65. - Entregar caderno da lição de casa. (Caligrafia + Atividade diferenciada alfabetização)	PORTUGUÊS - Continuação da atividade descrita acima.
5ª Aula 11h11 – 12h00					
OBSERVAÇÕES: - Reservar um tempo cada dia para olhar as agendas e dar retorno aos pais caso necessite. - Entrega da tabela de acompanhamento semanal nas segundas-feiras para ciência da sala para os pais.					

Fonte: Arquivo coletado pela autora, 2023.

Figura 7 - Planejamento semanal da estudante Helena – 3º bimestre

Planejamento Semanal - []					
28/08/2023 a 01/09/2023					
Horários	Segunda-feira 28/08/2023	Terça-feira 29/08/2023	Quarta-feira 30/08/2023	Quinta-feira 31/08/2023	Sexta-feira 01/09/2023
7h00 – 7h36	HTP	HTP	HTP	HTP	HTP
7h00 às 12h00	<p>PORTUGUES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mostrar as figuras da rotina do dia. - Oração. - Leitura deleite de uma parte do Hino Nacional. - Calendário. - Cabeçalho adaptado. (Copiar o desafio do dia no cabeçalho para aluna traçar os números e falar o que está sendo feito) - Livro do Currículo em Ação: Ler e Escrever páginas 22 e 23. (adequação) * Acompanhar a leitura com a turma da sala traçando embaixo da leitura de cada palavra. * Se houver escrita no livro colocar PALAVRAS chaves para aluna traçar em cima (Se a aluna estiver agitada e não querendo pegar na mão dela para traçar) <p>ARTE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Livro didático: Apis Mais, páginas 69 e 70. (Acompanhar a turma e escrever para aluna traçar, conversar sobre a atividade também). <p>PROJETO DE CONVIVÊNCIA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Livro projeto de convivência páginas 16. (Acompanhar a turma) <p>MATEMÁTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Correção livro do Currículo em Ação: EMAI, páginas 59 e 60. * Participar da correção com a turma e se houver contas escrever no livro e pedir a aluna que faça o contorno da escrita. 	<p>PORTUGUES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mostrar as figuras da rotina do dia. - Oração. - Leitura deleite de uma parte do Hino Nacional. - Calendário. - Cabeçalho adaptado. (Copiar o desafio do dia no cabeçalho para aluna traçar os números e falar o que está sendo feito) - Atividade de acompanhamento no caderno (lição de casa dos alunos). - Livro do Currículo em Ação: EMAI páginas 24 e 25. (adequação) * Acompanhar a leitura com a turma da sala traçando embaixo da leitura de cada palavra. * Se houver escrita no livro colocar PALAVRAS chaves para aluna traçar em cima (Se a aluna estiver agitada e não querendo pegar na mão dela para traçar) <p>EDUCAÇÃO FÍSICA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organização dos alunos no pátio. - Alongamento e aquecimento. - Amarelinha Orelha p.110. / Amarelinha zigue-zague / Amarelinha africana. <p>MATEMÁTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Correção livro do Currículo em Ação: EMAI, páginas 61-63. * Participar da correção com a turma e se houver contas escrever no livro e pedir a aluna que faça o contorno da escrita. <p>CIÊNCIAS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Livro do Currículo em Ação: Sociedade e natureza, páginas 105 e 106. (acompanhar a turma olhando no livro) * Na atividade em folha <p>CHAMAR A PROFESSORA PARA EXPLICAÇÃO PARA ADAPTAÇÃO PARA ALUNA CASO NECESSITE.</p>	<p>PORTUGUES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mostrar as figuras da rotina do dia. - Oração. - Leitura deleite de uma parte do Hino Nacional. - Calendário. - Cabeçalho adaptado. (Copiar o desafio do dia no cabeçalho para aluna traçar os números e falar o que está sendo feito) - Atividade de acompanhamento no caderno (lição de casa dos alunos). - Livro do Currículo em Ação: Ler e Escrever página 26, exercício 3B. (adequação) * Acompanhar a leitura com a professora. * Realizar leitura do texto para aluna novamente pedindo que preste atenção, e em cada estrofe ir explicando o que o texto está dizendo. * Passar um vídeo a aluna: Os Insetos e Curiosidades - Conhecendo os Insetos - Estimulação Infantil - Curiosidade e Imaginação - YouTube * No caderno da aluna anotar a página e registrar o entendimento da aluna no texto lido para ela ou sobre o assunto "libélula". <p>HISTÓRIA/GEOGRAFIA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Livro do Currículo em Ação – Sociedade e natureza, páginas 78-79. * Acompanhar a turma no registro e escrever com linhas tracejadas e aluna traçar em cima. – Apenas palavras chaves. * CHAMAR A PROFESSORA QUANDO A ATIVIDADE FOR DIFERENCIADA. <p>MATEMÁTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Livro do Currículo em Ação: EMAI, página 64-67, 69 e 70. * Fazer as atividades com aluna com material dourado nas continhas. * Pedir orientação da Professora caso houver exercícios diferentes. 	<p>SALA DE LEITURA</p> <p>TECNOLOGIA E INOVAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mostrar as figuras da rotina do dia. - Oração. - Leitura deleite de uma parte do Hino Nacional. - Calendário. - Cabeçalho adaptado. (Copiar o desafio do dia no cabeçalho para aluna traçar os números e falar o que está sendo feito) - Livro do Currículo em Ação: Tecnologia e inovação, páginas 131 e 132. (Acompanhar a turma). <p>MATEMÁTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Correção do livro do Currículo em Ação: EMAI, páginas 64 e 65. * Participar da correção com a turma e se houver contas escrever no livro e pedir a aluna que faça o contorno da escrita. 	<p>HINO</p> <p>PORTUGUES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mostrar as figuras da rotina do dia. - Oração. - Leitura deleite de uma parte do Hino Nacional. - Calendário. - Cabeçalho adaptado. (Copiar o desafio do dia no cabeçalho para aluna traçar os números e falar o que está sendo feito) - Atividades diferenciada para aluna com atividades lúdicas (jogos) e atividades sobre coordenação motora, lateralidade, formas geométricas e outros.

Fonte: Arquivo coletado pela autora, 2023.

A partir do 3º bimestre constatamos que a professora realizou a adequação de atividades dos livros didáticos utilizados pela turma, como mencionado no planejamento acima. Desse modo, na sequência analisamos as adequações curriculares frequentes e realizadas a partir da colaboração da Professora Especializada, as quais serão abordadas nos próximos itens.

a) Adequação das atividades dos livros didáticos

Observamos essa adequação nos livros didáticos a partir do 3º bimestre. Além dos livros didáticos de Ciências Naturais e de Ciências Humanas do 3º ano, utilizados com a estudante Helena, a professora passou a adequar os livros de Língua Portuguesa e de Matemática. A professora Aline descreve na entrevista que a ideia e o incentivo para utilizar o mesmo livro didático da turma foi da Professora Especializada:

[...] E aí a Patrícia veio, falando assim: “Vamos tentar ver se ela consegue com o livro”. E aí eu fui tentando e fui mostrando pra ela. Por exemplo, no livro, tem uma história, e já trabalhei com ela fazendo o pareamento de partes da história, pra ela identificar, pra ela traçar por cima da letra pontilhada, que a cuidadora me ajuda a realizar. Então tudo isso foi auxílio da Patrícia. Ela que deu a ideia de

puxar, de aproveitar. Ela até falou: “Ela não vai reter o mesmo conteúdo que os alunos; ainda não vai conseguir pegar um texto inteiro e interpretar, mas parte, trechos, sim”. Então assim, eu fui montando, fazendo, aplicando e mostrando para a Patrícia. E isso foi tendo sucesso (Aline).

Para a utilização dos livros didáticos, a docente alterava os enunciados e o objetivo da atividade, aproveitando elementos do próprio exercício para a aluna registrar (imagens, palavras-chave do texto, quadros e tabelas). A profissional de apoio auxiliava nas atividades pedagógicas, cumprindo as orientações da professora da classe comum e da Professora Especializada.

A professora fez, também, adequações das atividades do livro didático de Matemática, planejadas no terceiro e no quarto bimestres (algumas apresentadas nas figuras 8, 9, 10 e 11 abaixo), que acompanham a proposta da turma, com algumas modificações: identificação e nomeação dos números presentes no exercício, uso de modelo de cada número para a aluna identificar, parear e colar no espaço indicado. Outra possibilidade planejada era de parear os resultados. Nos exercícios de operações matemáticas era proposta a contagem utilizando material concreto. Nos questionários, a profissional de apoio escolar deveria escrever as palavras-chave no espaço de resposta e solicitar que a estudante traçasse por cima.

Figura 8 - Atividade do livro didático de Matemática I

**ATIVIDADE 18.4**

1. Na fábrica “Doces de Tereza” são embalados pacotes de doces com diferentes quantidades. Ajude o senhor João a completar o quadro para cada uma das diferentes quantidades de doces.



Fonte: IMESP

Quantidade de doces	Pacotes com 2	Sobras	Pacotes com 4	Sobras	Pacotes com 8	Sobras
30	15	0	7	2	3	6
45						
50						
65						

2. Agora complete os espaços em branco e os da coluna verde em função do que já está registrado no quadro abaixo:

Quantidade de doces	Pacotes com 2	Sobras	Pacotes com 4	Sobras	Pacotes com 8	Sobras
	20	0	10	0		
			15	0	7	4
	40	0			10	0
			50	0		

Fonte: Material de apoio ao Currículo Paulista⁶.

⁶ Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/materiais-de-apoio-2/>. Acesso: 10 jan. 2024.

Figura 9 - Atividade do livro didático de Matemática II

76

CADERNO DO(A) ESTUDANTE

ATIVIDADE 18.5

Seu João observou a seguinte relação:



1. Complete os esquemas abaixo, usando a mesma maneira que o sr. João.

<p>A.</p> <div style="display: flex; align-items: center; margin-bottom: 10px;"> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; padding: 5px; margin-right: 10px;">$3 \times 8 = 24$</div> <div style="font-size: 2em; margin-right: 10px;">→</div> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; width: 80px; height: 30px;"></div> </div> <div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="font-size: 2em; margin-right: 10px;">→</div> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; width: 80px; height: 30px;"></div> </div>	<p>B.</p> <div style="display: flex; align-items: center; margin-bottom: 10px;"> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; padding: 5px; margin-right: 10px;">$4 \times 2 = 8$</div> <div style="font-size: 2em; margin-right: 10px;">→</div> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; width: 80px; height: 30px;"></div> </div> <div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="font-size: 2em; margin-right: 10px;">→</div> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; width: 80px; height: 30px;"></div> </div>
<p>C.</p> <div style="display: flex; align-items: center; margin-bottom: 10px;"> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; padding: 5px; margin-right: 10px;">$2 \times 8 = 16$</div> <div style="font-size: 2em; margin-right: 10px;">→</div> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; width: 80px; height: 30px;"></div> </div> <div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="font-size: 2em; margin-right: 10px;">→</div> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; width: 80px; height: 30px;"></div> </div>	<p>D.</p> <div style="display: flex; align-items: center; margin-bottom: 10px;"> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; padding: 5px; margin-right: 10px;">$5 \times 2 = 10$</div> <div style="font-size: 2em; margin-right: 10px;">→</div> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; width: 80px; height: 30px;"></div> </div> <div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="font-size: 2em; margin-right: 10px;">→</div> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; width: 80px; height: 30px;"></div> </div>

Fonte: Material de apoio ao Currículo Paulista.

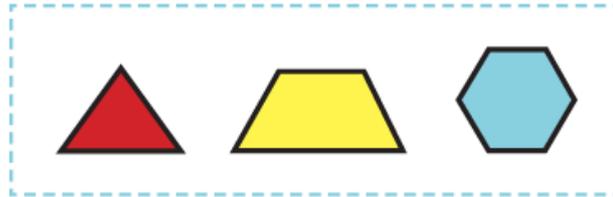
Figura 10 - Atividade do livro didático de Matemática III

78

CADERNO DO(A) ESTUDANTE

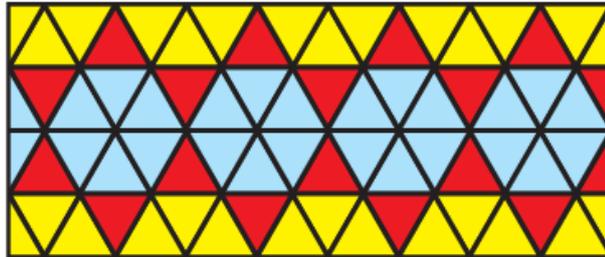
ATIVIDADE 19.2

A professora Adriana mostrou a seus estudantes três tipos de polígonos: um triângulo pintado de vermelho, um trapézio de amarelo e um hexágono de azul:



Fonte: IMESP

1. Ela deu a cada grupo uma folha com uma malha triangular desenhada e pediu que, usando essas figuras poligonais, montassem um mosaico colorido. Veja o mosaico feito pelo grupo de Paulo.



Fonte: IMESP

- A. Quantos triângulos da malha eles usaram para compor os trapézios amarelos?

- B. Quantos triângulos da malha eles usaram para compor os hexágonos azuis?

- C. Use a malha triangular do Anexo 2 e componha um mosaico bem bonito com essas figuras.

Fonte: Material de apoio ao Currículo Paulista.

Figura 11 - Atividade do livro didático de Matemática IV

**ATIVIDADE 19.5**

- A. André acha que 1 l corresponde a 1000 ml. Você concorda com ele? Por quê?
-
- B. Quantos mililitros correspondem a meio litro?
-
- C. Marta utilizou 4 copos para encher um recipiente de 1 litro. Quantos copos desses são necessários para encher um recipiente de meio litro?
-
- D. Em uma embalagem de refrigerante está escrito "contém 2500 ml". Essa quantidade ultrapassa 2 litros ou falta para 2 litros? Quanto?
-
- E. Jorge usou um copo de 200 ml para encher recipientes com capacidades diferentes de água. Ele começou a preencher um quadro. Complete o que falta.

Litros de água	Número de copos
1	5
2	10
3	
4	
5	
6	
7	
8	

Fonte: Materiais de apoio ao Currículo Paulista.

Havendo exercícios muito complexos, a professora os eliminava e trabalhava com materiais concretos, como os pareamentos referentes ao componente curricular trabalhado.

Figura 12 - Atividade do livro didático com adequação

EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 21

SEQUÊNCIA 19
ATIVIDADE 19.1

1 Recorte as figuras que compõem as tirinhas reproduzidas no Anexo 1. Observe em que se parecem e separe-as em dois grupos.

Explique como você separou suas figuras.

Haveria outra forma de separá-las?

2 Complete o quadro com os números das figuras, conforme o que for pedido:

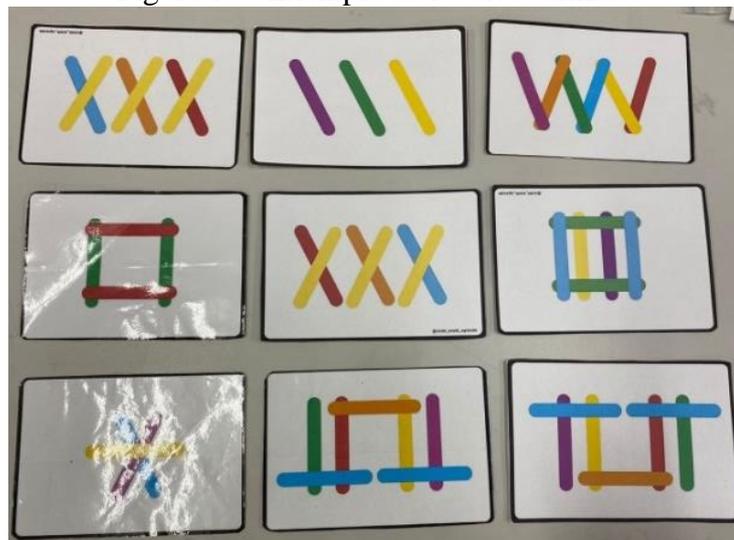
Figuras abertas	
Figuras fechadas	
Figuras com "cruzamentos"	
Figuras sem "cruzamentos"	
Figuras com curvas	
Figuras retas	
Figuras com curvas e retas	

3 Você sabe dizer quais das figuras desenhadas são POLÍGONOS?

Paralelamente

Fonte: Imagem capturada pela autora, 2023.

Figura 13 - Exemplo de recurso utilizado



Fonte: Imagens capturadas pela autora, 2023.

Observamos esses exercícios e questionamo-nos se eles são complexos apenas para a estudante elegível aos serviços da Educação Especial. Será que todos conseguiram compreender o conteúdo proposto? Será que outros estudantes não necessitaram de recursos

adicionais para se apropriarem do conhecimento científico? É imperativo focar nas condições de organização curricular e da proposta pedagógica de sala de aula que se constitui um problema para a tríade ensino-aprendizagem-desenvolvimento (Oliveira; Fonseca, 2021) de todos. Recursos específicos, como o da figura acima, poderia ser trabalhado com todos para a garantia de sua aprendizagem, isto é:

O exercício de reflexão sobre as condições reais do universo escolar que é ofertado aos estudantes PAEE reverbera em ações positivas que beneficia todos os estudantes, por exemplo, na perspectiva do Desenho Universal da Aprendizagem – DUA (ALVES; RIBEIRO; SIMÕES, 2013), o que é bom para o PAEE é bom para todos [...] (Oliveira; Fonseca, 2021, p. 190).

Nos demais componentes curriculares também era frequente o trabalho com as palavras principais dos conteúdos. No lugar do registro escrito, quando a profissional de apoio escolar não era a escriba das respostas da estudante Helena, era solicitado o recorte e colagem de palavras-chave ou registro escrito em cima da resposta tracejada.

Figura 14 - Atividade do livro didático de Língua Portuguesa com adequação

ATIVIDADE DE PORTUGUES DO DIA 23/10

Página 35:
 1 – CHEGAR
 2 – SENTIR
 3 – CRIA ALGO
 4 – CONFIRMA
 5 – RABO
 6 – DESAPARECER
 7 – SEM COLUNA VERTEBRAL
 8 – LOCAL PARA VIVER

Palavras destacadas no texto	Sentido das palavras de acordo com o texto
alcançar	<input type="text"/>
sofreu	<input type="text"/>
reprodutivas	<input type="text"/>
confere	<input type="text"/>
cauda	<input type="text"/>
extinção	<input type="text"/>
invertebrados	<input type="text"/>
habitat	<input type="text"/>

Fonte: Imagem capturada pela autora, 2023.

Perante as adequações dos exercícios dos livros analisados, percebemos que muitos deles são para preenchimento sobre linhas tracejadas. Embora esses exercícios abordem o conteúdo da turma, eles são repetitivos, não permitindo a estudante alcançar níveis superiores de pensamento, linguagem e raciocínio, uma vez que não possibilitam a promoção dos conhecimentos científicos (Oliveira, 2014).

b) Leitura compartilhada e interpretação de texto

A professora Aline pontua como um avanço o fato de a estudante Helena conseguir acompanhar a leitura compartilhada com todos da turma: “A gente passa o lápis embaixo do texto para ela entender que está sendo lido. Agora ela olha, mesmo que não consiga ler, ela está acompanhando o ritmo”. A partir da orientação da Professora Especializada Patrícia, as adequações para que a estudante compreendesse os textos trabalhados com a turma foram: fracionar partes do texto e inserir imagens como apoio. Para a interpretação, perguntas objetivas, considerando o auxílio da profissional de apoio escolar para ser escriba de seus pensamentos e respostas, e em outras atividades opções de resposta para a aluna circular ou pintar.

Figura 15 - Texto fatiado para a estudante Helena



FESTA NO CÉU

CERTO DIA TODAS AS AVES FORAM CONVIDADAS PARA UMA FESTA NO CÉU. SEU SAPO NÃO FOI CONVIDADO E FICOU CHATEADO, MAS ELE TEVE UMA IDEIA: PODIA IR A FESTA PEGANDO CARONA NO VIOLÃO DO URUBU.

1 – LEIA CADA PARTE DO TEXTO E DIGA O QUE ESTÁ ACONTECENDO EM CADA UMA.

NO DIA SEGUINTE, SEM QUE O URUBU PERCEBESSE, O SAPO ENTROU NO VIOLÃO E FICOU QUIETINHO.

“QUE ENGRAÇADO ESTE VIOLÃO ESTÁ PESADO” PENSOU O URUBU E VOOU PELO CÉU...

CHEGANDO AO CÉU O URUBU COLOCOU O VIOLÃO NUM CANTO DA SALA E O SAPO SAIU. QUE SURPRESA PARA AS AVES A PRESENÇA DE UM SAPO NA FESTA, TODOS QUERIAM SABER COMO ELE TINHA CHEGADO, MAS ELE SÓ DIZIA:

— É SEGREDO, É SEGREDO...

Fonte: Imagem capturada pela autora, 2023.

c) Colaboração na confecção e na utilização de materiais concretos

A estudante Helena apresenta prejuízos em seu funcionamento intelectual e requer materiais de apoio para compreender os conceitos trabalhados. Sendo assim, a professora Aline conta que a Professora Especializada Patrícia disponibiliza recursos e também fornece

modelos para confeccionar, com o auxílio da profissional de apoio escolar. Ainda ressalta que ela e a professora Roberta utilizam a mesma sala de aula, cada uma em um período, e compartilham os recursos pedagógicos e de TA. *“Então, ela já me deu abertura pra compartilhar coisas que ela faz com o seu aluno. Essa caixa, por exemplo, também vai ser compartilhada com ele”*.

Figura 16 - Calendário de palitos



Fonte: Imagem capturada pela autora, 2023.

A prática diária do calendário de palitos foi orientada pela Professora Especializada Patrícia, que ofereceu um modelo do recurso para ser construído. A partir disso, a professora da classe comum Aline conseguiu confeccionar o material com o auxílio da profissional de apoio escolar e o compartilha com a professora Roberta. Na entrevista, Aline revela como ele é utilizado:

Por exemplo, eu tenho um ajudante do dia que vai lá na frente com ela. Ele faz um número na lousa e eu deixo vários números dispostos. Ela encontra o número correto e mostra para o ajudante que fala se está certo. Depois ele mostra pra ela onde que coloca o número e pega os palitinhos para a contagem. Assim, ele vai dando pra ela ir colocando no copinho do número e toda a turma conta com ela. Terminou de contar, aí eu pergunto para ela. “Quanto tem aí?” Aí ela fala a quantidade certa. Então, a gente trabalha de diversas formas (Aline).

No caso da professora Aline, às sextas-feiras ela aproveita para trabalhar conteúdos que Helena apresenta bastantes dificuldades, estimular a coordenação motora fina, a lateralidade e a autonomia de a estudante iniciar e concluir sozinha uma atividade. Segundo ela, esse é um dia da semana em que trabalha as dificuldades da turma, fazendo agrupamentos de acordo com níveis de escrita, variando as práticas comumente utilizadas durante a semana. Com a estudante Helena, nesse dia, aplica atividades diferenciadas, pareamentos (alguns confeccionados pela Professora Especializada – apresentado na figura 17 – e outros pela profissional de apoio escolar – figura 18), recorte, colagem e jogos de montar.

Figura 17 - Pareamento I



Fonte: Imagem capturada pela autora, 2023.

Figura 18 - Pareamento II



Fonte: Imagem capturada pela autora, 2023.

Há também recursos que ficaram de ser confeccionados pela Professora Especializada Patrícia no último bimestre. Ela notou em um encontro com Aline, no qual realizamos a observação, que havia poucos recursos para trabalhar os conteúdos de Matemática, prontificando-se a confeccionar mais.

Cabe aqui refletirmos sobre a importância da utilização do material concreto como recurso adicional para estudantes com prejuízos no funcionamento intelectual, apresentando dificuldade em compreender conceitos, ideias, relações etc. (Oliveira, 2022a). Contudo, tais recursos não podem ser utilizados como mera simplificação do conteúdo, mas uma forma de compensação, que é o processo criado pela escola para que o estudante com deficiência acesse o conhecimento e alcance novos níveis de pensamento (Oliveira, 2016). A autora discute sobre a visão que ainda prevalece sobre a suposta falta de eficácia para aprendizagem dos conteúdos escolares:

Persistem no pensamento pedagógico contemporâneo ideias equivocadas sobre a condição de aprendizagem destes estudantes. No entanto, Vygotski (1997) já apontava o quanto a escola desempenha um papel decisivo para que, por meio da compensação, estes estudantes possam superar as dificuldades inerentes de sua condição primária. Para o autor cria-se um novo tipo de desenvolvimento, e, a escola, é vital, pois seriam os arranjos educacionais e pedagógicos responsáveis para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (p. 10)

É o que elucidam Oliveira e Fonseca (2021, p. 184) sobre a necessidade de um ensino na diversidade, de a escola “usar estratégias metodológicas para desafiar o pensar, o debate, a experimentação, o fazer coletivo”. Conforme a perspectiva de Sacristán (2000), o conteúdo deve servir como base indispensável para o processo de ensino, diferentemente do que vimos na proposta de atividades com materiais concretos para trabalhar as dificuldades da

estudante em detrimento de experiências com os conhecimentos científicos produzidos pela humanidade.

d) Avaliação dos conteúdos trabalhados

Ao analisarmos as avaliações bimestrais, nos primeiros bimestres eram avaliados os componentes de Língua Portuguesa, de Matemática e outros conteúdos extras trabalhados em atividades diferenciadas: nome da estudante, formas geométricas, pareamento, lateralidade, grandezas e medidas e coordenação motora. Constatamos que, a partir do terceiro bimestre, houve avaliação de todos os componentes curriculares trabalhados, como na avaliação dos demais da turma. A professora modificou o nível de complexidade das questões, exigindo da estudante Helena conteúdos trabalhados com adequação durante o bimestre.

Figura 19 - Avaliação de História para a turma (Parte I)

AVALIAÇÃO DE HISTÓRIA – 3º BIMESTRE		
NOME: _____		DATA: __/__/____ 3º ano C
1 – Observe as imagens abaixo com muita atenção.		
		
		
a) Estas imagens são monumentos históricos do estado de:		
<input type="checkbox"/> Rio de Janeiro.		
<input type="checkbox"/> Minas Gerais.		
<input type="checkbox"/> Presidente Prudente.		
<input type="checkbox"/> São Paulo.		
<input type="checkbox"/> Brasil.		
b) Para que serve um momento histórico?		

c) Podemos fazer um momento histórico de qualquer pessoa que vive no Brasil? Por que?		

d) Qual o maior monumento da capital paulista, ou seja, de São Paulo?		

2 – Ainda sobre o monumento, podemos dizer que ele pertence a um espaço público ou privado? Por que?		

Fonte: Imagem capturada pela autora, 2023.

Figura 20 - Avaliação de História para a turma (parte II)

3 – Observe as imagens e faça um X apenas nos que se referem a espaços públicos.


 BIBLIOTECA MUNICIPAL


 ESCOLA MUNICIPAL


 POSTO DE SAÚDE


 SALÃO DE CABELEIREIRO


 MERCADINHO


 RUA

5 – O que é um espaço público? O que é espaço privado?

6 – Falamos sobre a vida no campo e na cidade, portanto complete o quadro abaixo colocando as profissões existentes em cada um. (Preencha todos os espaços)

Profissionais	
Zona rural	Zona urbana

Comente sobre duas profissões de cada região citada no quadro. O que eles fazem, o que você sabe sobre eles, aonde é o trabalho realizado, entre outras informações que achar importante.

“A preservação da história de uma região, surge da memória cultural do seu povo.”

Fonte: Imagem capturada pela autora, 2023.

Figura 21 - Avaliação de História para a estudante Helena (parte I)

AVALIAÇÃO DE HISTÓRIA – 3º BIMESTRE



1 – Observe as imagens abaixo com muita atenção.

A) O QUE VOCE VE NAS IMAGENS?

B) COMO SE CHAMAM ESSAS IMAGENS? VOCÊ ACHOU INTERESSANTE? POR QUÊ?

2 – FALAMOS SOBRE A VIDA NO CAMPO E NA CIDADE, PORTANTO COMPLETE O QUADRO ABAIXO COLOCANDO AS PROFISSOES EXISTENTES EM CADA UM.

Profissionais	
Zona rural (CAMPO)	Zona urbana (CIDADE)

Fonte: Imagem capturada pela autora, 2023.

Figura 22 - Avaliação de História adequada para a estudante Helena (parte II)



Fonte: Imagem capturada pela autora, 2023.

Após a professora realizar um tipo de trabalho cada bimestre, com a colaboração da Professora Especializada, foi a partir do 3º bimestre que foram elaboradas mais adequações mediante os conteúdos propostos para a turma. Todavia, as atividades deveriam considerar as reais potencialidades da estudante e promover seu desenvolvimento por meio de propostas que estimulem seu pensamento, garantindo acesso ao conteúdo em toda a sua riqueza, como afirma Capellini (2018, p. 49).

5.2.3 Adaptação curricular

O terceiro caso analisado foi o da professora Roberta, que leciona na turma de 3º ano e tem o estudante Lucas elegível aos serviços da Educação Especial com Trissomia 21 (T21) e, por isso, apresenta Deficiência Intelectual (DI). Possui prejuízos em três aspectos: funcionamento intelectual, funcionamento linguístico e de interação social. Apresenta dificuldade em se adequar a mudanças na rotina e permanecer dentro da sala de aula. Lucas necessita de recursos e estratégias diferenciadas para acessar o conteúdo proposto e para se comunicar, pois não verbaliza, segundo a professora. Esse estudante tem recebido o suporte de um profissional de apoio escolar para auxiliá-lo no desenvolvimento de sua autonomia dentro e fora da sala de aula.

Roberta destaca que o planejamento do estudante está sempre adiantado e que mesmo assim mostra seu planejamento para a Professora Especializada por meio de fotos ou áudio à espera de sua opinião e sugestões de acréscimos nas atividades. *“Todos os dias eu passo na sala dela, falo como está o aluno e a gente pensa no que fazer de diferente, acho que é por isso que ele cresceu bastante este ano”*. Por estar substituindo no contraturno na escola polo da Professora Especializada Patrícia, elas se falam diariamente, além dos momentos de visitas de observação. *“[...] inclusive estamos marcando um dia em HTPC, porque nós queremos pensar em outras estratégias, falamos disso hoje”*.

[...] nós combinamos trabalhar dentro de temáticas literárias todos os aspectos pré-escolares com o aluno: coordenação motora fina, ampla, trabalhar o uso da tesoura, que é a coordenação, trabalhar com ele a concentração, o pareamento, o reconhecimento da grafia numérica, quantificação da grafia numérica, adição, subtração simples, sem reserva com ele (Roberta).

A docente esclarece que as habilidades do currículo comum que precisa desenvolver com os alunos do terceiro ano, as quais constam no plano de ensino anual, estão muito além das habilidades que o estudante Lucas precisa aprender. Então, trabalha com ele conteúdos pré-escolares. Chama esse trabalho de adequação e dá exemplo de como trabalha a leitura, a interpretação de texto e a escrita com o estudante:

Língua Portuguesa, eu vou trabalhar a habilidade de ler e interpretar textos, por exemplo: as crianças têm um livro enorme para ler, ele não vai conseguir ler, o que eu faço? Eu pego uma historinha infantil, o Reizinho Mandão, por exemplo, em imagens, e ele vai contar a história e depois interpretar, oralmente. Eu vou falando para ele assim: Por que o Reizinho não queria que ninguém falasse? Ele pega a figura e vai colocando na ordem do antes e depois, é uma forma de interpretação de texto dele. Quem era a mãe do Reizinho Mandão? Ele pega a figura da mãe e coloca lá. Quem participou da história? Ele pega todos os personagens e cola lá. Então, são atividades de interpretação com imagens ou de ligar a imagem, tudo porque ele ainda não faz registro escrito, porém ele tem a compreensão da história,

interpretação de texto, com ele se trabalha com a imagem. Se eu não trabalho a escrita, trabalho: Reizinho começa com R, acha o R pra mim aqui na revista, vamos ver as palavras que têm R, olha, o dele é o R e o E, o E, cadê o E? Vamos procurar o E, qual é a família? Eu brinco que o E tem uma família, qual é a família do E? Aí ele pega fora da ordem, O, E, I, esses são os irmãozinhos do E? E o R? Quem são os irmãozinhos do R? Quem é a família da consoante? Aí ele pega todas as consoantes e coloca na caixinha, vamos colocar cada um na sua casinha? Então, dentro da adequação, eu conto a historinha e vou trabalhar a escrita com o meu aluno (Roberta).

Ao serem analisados tanto os planejamentos diários realizados para a turma (Figura 23), como os elaborados para o estudante Lucas (Figura 24), constatamos que a docente não realiza a modalidade de ajuste da adequação curricular, como menciona na entrevista, mas a de adaptação curricular, pois, conforme Fonseca *et al.* (2020, p. 37):

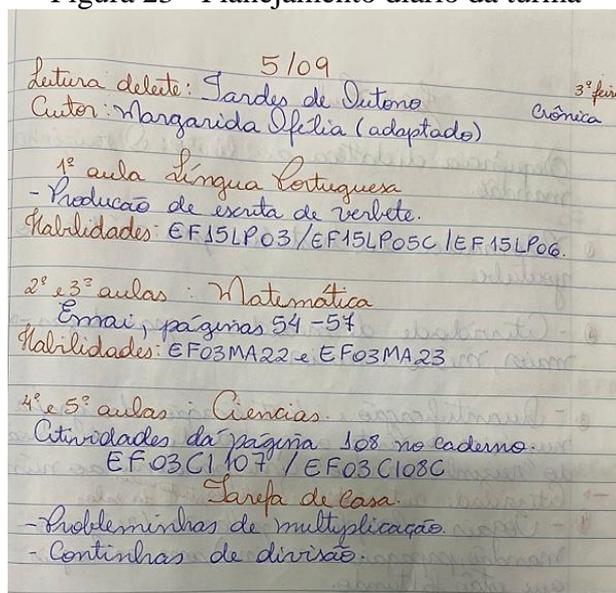
Diz respeito à mudança do próprio planejamento curricular, propondo um currículo alterado para determinado aluno, que poderá se beneficiar de um modelo de planejamento diferente.

Observamos nos planejamentos que, para ensinar os conteúdos curriculares de Língua Portuguesa e de Matemática, a professora trabalhava a partir de contos literários, diferente da proposta da turma com a qual utilizava os livros didáticos. Ou seja, por priorizar os conteúdos pré-escolares, adotou-se outro modelo de planejamento sem relação com os planejamentos semanais e plano de ensino anual do 3º ano.

Discutimos no caso anterior, sustentados em Oliveira (2016), sobre o paradigma persistente sobre a suposta insuficiência para aprendizagem dos conteúdos escolares pelos estudantes com o funcionamento intelectual prejudicado. Assim, a recorrência da estratégia de ensino de trabalhar conteúdos pré-escolares que não condizem com a idade do estudante confronta com o que a autora ressalta:

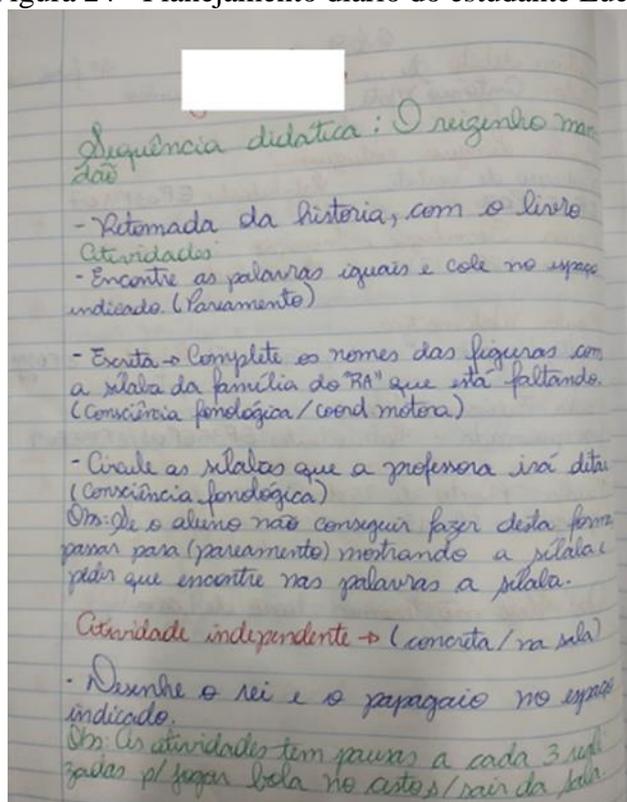
É preciso organizar o ensino de forma que impulse o desenvolvimento, levando o estudante a novos níveis de pensamento, cada vez mais científicos, teóricos e elevados, para que ele possa evoluir e avançar em suas formas peculiares de aprendizagem, de compreender o mundo, de autorregulação e de experiência histórica (p. 11).

Figura 23 - Planejamento diário da turma



Fonte: Imagem capturada pela autora, 2023.

Figura 24 - Planejamento diário do estudante Lucas



Fonte: Imagem capturada pela autora, 2023.

Os demais componentes curriculares não aparecem no planejamento, porém Roberta relata que sempre tenta envolver o estudante Lucas nas discussões, dinâmicas, teatros, leitura deleite e em outras oportunidades que surgem, que pode não ser previsto no planejamento diário.

Eu leio, faço a leitura deleite todos os dias na sala, faço algumas perguntas para as crianças, se gostaram ou não. Eu pergunto assim para o aluno com deficiência: Você gostou? Aí, um colega fala: Faz joia se gostou ou faz joia para baixo se não gostou. Então ele fala que gostou. Aí eu pergunto assim: Você gostou mais da menina ou do menino? Aí ele aponta para o lado que eu simbolizei a menina ou o menino. É a forma que eu tenho de ele interagir na hora da história. Antes eu não fazia isso, eu contava a história, depois eu vinha na mesa dele, contava a história para ele e ficava tentando conversar com ele ali no tête-à-tête, só que aí eu não integrava ele na sala. Eu não tinha essa percepção de sempre colocar ele pra participar, e quem me ensinou foi a Patrícia. Então o olhar, volto a falar, o olhar de quem tem experiência, o olhar de quem está de fora, sempre agrega (Roberta).

Outro exemplo é com relação à utilização do livro didático, mesmo o estudante Lucas não fazendo atividades do livro, a professora Roberta diz que sempre entrega para ele se sentir pertencente: “[...] *ele vem e pega o livro, às vezes risca, às vezes folheia e depois guarda*”. No dia em que ele é ajudante, a professora relata que o aluno precisa entregar os livros didáticos para todos, para isso ela pergunta:

[...] “De quem que é esse livro?” Ele olha a inicial e sabe de quem é, entrega certinho para todos. Quando eu vou dar alguma atividade impressa, eu faço como se fosse na educação infantil, coloco a primeira letra em vermelho, as demais em preto e falo, entrega pra mim, sem falar de quem é, e ele entrega pra todo mundo corretamente. Então, acho isso uma vitória muito grande, ele já conhece o nome e a inicial de todos os colegas, só que ele não tem oralidade (Roberta).

Portanto, vimos que também são oportunizados ao estudante momentos de interação e participação de situações de aprendizagem com a turma. Diante disso, é revelado que o aluno se beneficia de adequações curriculares (Fonseca, 2011) quando participa da mesma proposta da turma, com um nível de complexidade de acordo com o seu nível de desenvolvimento, por meio de estratégias diferentes e inserção de suportes para a sua participação e aprendizagem. Então, para esse caso, a modalidade de ajuste de *adaptação curricular* não seria a mais indicada, tendo em vista que ela é destinada para alunos com deficiência grave que não obtêm avanços pedagógicos com os ajustes de flexibilização e adequação curricular (Fonseca; Lopes Júnior; Capellini; Oliveira; 2020).

Sobre as diferentes utilizações dos termos para se referirem aos ajustes curriculares dos estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial, Lopes (2010) e Santo (2020) reforçam que independente da terminologia, esta não pode ser interpretada a ponto de simplificar o currículo escolar, como verificamos nas atividades apresentadas, mas ser garantia de equidade nas oportunidades de aprendizagem em sala de aula com os demais colegas da turma.

Por isso, Fonseca (2011), Capellini (2018) e Fonseca, Lopes Júnior, Capellini e Oliveira (2020) defendem que o professor precisa ter clareza de propósitos em seu planejamento, em sua elaboração e em sua prática, realizando uma avaliação diagnóstica detalhada para que reconheça as reais condições do estudante e defina objetivos educacionais e metodologias adequadas. Nessa direção, é necessário avaliar o aluno para estabelecer a modalidade de ajuste curricular que irá oferecer condições favoráveis de acesso aos conteúdos curriculares (Fonseca, 2011).

e) Práticas permanentes orientadas pela Professora Especializada

Foram identificadas práticas pedagógicas permanentes orientadas pela Professora Especializada da Educação Especial, tais como: o uso do calendário, o estudo independente, a estratégia do reforço positivo, comunicação alternativa e o uso de imagens como apoio para avaliar o estudante. Essas práticas serão apresentadas na sequência.

- Uso do calendário de palitos

No recurso do calendário de palitos (figura 16), é feita a contagem referente ao dia do mês com o material dourado – um apoio para o estudante identificar os números, quantificá-los e aprender a sequência numérica. De acordo com a docente, sempre um colega vai auxiliá-lo. Ela também usa com o estudante Lucas o calendário impresso, que é trabalhado com todos da turma. No que se refere a essa prática do uso dos dois calendários, o estudante Lucas consegue participar com os demais da turma, identificando, pareando as datas e pintando.

Percebe-se que, sem a intencionalidade de empregar a estratégia de ensino do DUA, a professora atendeu a três princípios fundamentais: (i) engajamento, (ii) representação e (iii) ação e expressão. Assim, foi identificado que essa atividade proporciona: (i) meios para estimular o interesse dos estudantes; (ii) múltiplos meios de apresentação do calendário (material concreto e impresso) para o acesso de todos e (iii) múltiplos meios de ação e expressão para identificar a data e realizar a contagem (Capellini; Zerbato, 2019).

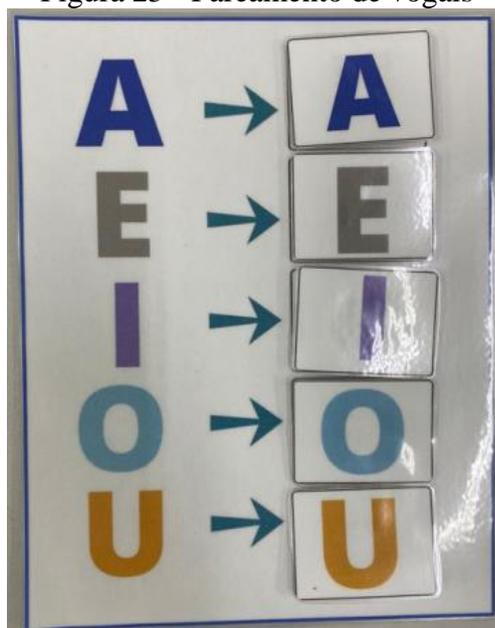
- Estudo independente e reforçamento positivo

O Estudo independente trata-se de um trabalho sob os princípios do programa TEACCH – O Tratamento e Educação para Criança com TEA ou Desordens Relacionadas à Comunicação, orientado pela Professora Especializada. O momento do estudo independente, mencionado no planejamento de ensino como a hora da atividade independente, tem o intuito de estimular a autonomia do estudante no ato de aprender.

Dessa maneira, o programa sugere organizar atividades escolares utilizando informações visuais que ajudem o estudante a entender e realizar suas tarefas; recomenda a organização do espaço e dos horários com base em princípios da teoria comportamental e do campo da psicolinguística, o que favorece as habilidades pré-acadêmicas e acadêmicas (Silva, 2020). A professora Roberta, então, empregava essas estratégias na carteira do estudante para que ele compreendesse o que se esperava dele.

Essa estratégia foi escolhida para trabalhar algumas habilidades sociais, uma vez que o estudante apresentava episódios de comportamento interferente, por não querer permanecer em sala de aula, segundo a professora Roberta. Foram aplicadas atividades concretas, como pareamentos, confeccionadas pela Professora Especializada, referentes aos conteúdos ou à história trabalhados com o estudante elegível aos serviços da Educação Especial.

Figura 25 - Pareamento de vogais



Fonte: Imagem capturada pela autora, 2023.

Figura 26 - Quebra-cabeça do conto “O Grande Rabanete”



Fonte: Imagem capturada pela autora, 2023.

Ao descrever o momento de estudo independente, Roberta considera que o estudante tem avançado:

Essas caixas aqui de atividade independente, quem trouxe foi a professora do AEE, eu nunca tinha trabalhado. São atividades que ele vem, senta sozinho, quando ele vir a rotina dele, que é o horário, ele pega a fichinha da atividade independente, põe aqui em cima, e pega a atividade numa caixinha e faz, por exemplo: pareamento de formas, pareamento de sombras, escrita do nome, através de pareamento, cores, tamanhos, grande, médio, pequeno, medidas de grandeza, são várias atividades diferentes. Quando ele termina, ele toca o sininho, aí guarda na caixa do acabou. Então eu venho e falo, pode pegar outra. Então ele evoluiu muito (Roberta).

Contudo, essa proposta contrasta com a visão de Vigotski (2001) sobre o desenvolvimento humano e o papel da escolarização na formação das funções psicológicas superiores, pois atividades automáticas não impactam o pensamento dos estudantes. Além disso, a estruturação dessa estratégia de modo paralelo aos colegas, mesmo que por pouco tempo, remete à ideia de um ensino substitutivo dentro da classe comum, confrontando o pensamento de Vigotski (2001), que sublinha as relações sociais e históricas e o acesso ao conhecimento científico produzido pela humanidade como fundamentais para a formação das funções psíquicas. Nesse sentido, Oliveira (2016, p. 9) enfatiza que

[...] a escola deveria induzir o estudante – todos - à problematização constante, tornando o conhecimento vivo e propiciando a experiência com os objetos de conhecimento e o diálogo como fontes estruturantes da constituição de um pensamento científico, o qual irá dirigir de forma diferenciada suas ações no mundo social.

A rotina visual é um dos elementos que constitui o programa TEACCH. A Professora Especializada Patrícia foi quem confeccionou e orientou a utilização desse recurso em sala de aula, principalmente com o intuito de ajudar a controlar o comportamento do

estudante, porque a representação visual das atividades, em ordem de execução, promove a independência do estudante ao compreender o que será feito no espaço e reduz a ansiedade (Silva, 2020).

Outra estratégia utilizada é de reforçamento positivo. Autores como Camargo e Rispoli (2013) explicam que consiste em recompensas que incentivam e aumentam a probabilidade de comportamentos desejáveis se repetirem. Desse modo, o objetivo da professora Roberta era incentivar comportamentos adequados de acordo com as demandas do ambiente, recompensando o aluno com atividades prazerosas de sua preferência, como a brincadeira do “Bola ao cesto”. É sinalizado para o estudante na rotina com imagens quando terá a sua recompensa, após concluir a atividade. Roberta ainda comenta que trabalha com toda a turma a brincadeira “Bola ao cesto” no final da aula, se todos realizarem a atividade proposta.

Brito e Misquiatti (2013) realçam a importância de atividades em grupo para criar contextos diversificados de interação social, além de favorecer a aquisição dos conteúdos acadêmicos. Portanto, atividades em grupo com o objetivo de trabalhar os conteúdos curriculares beneficiariam não apenas o desejo de o estudante do caso analisado permanecer em sala de aula, mas também a sua aprendizagem – que é muito influenciada pelos aspectos interacionais. Por isso é essencial ofertar recursos e estratégias para a plena participação e interação do estudante (Oliveira, 2022a). A autora alerta-nos para o uso de gestos e indicações assistemáticas pelos estudantes, pois não garante a sua interação social. No caso analisado estava sendo trabalhada a comunicação alternativa que discutiremos a seguir.

- Comunicação Alternativa

Pelo fato de ser um estudante que não apresenta a linguagem verbal, a Professora Especializada Patrícia contou que já iniciou o trabalho com a comunicação alternativa na SRM por meio dos cartões de comunicação (Quero, Não quero, Beber água e Banheiro) e que também foram confeccionados para o uso em sala de aula. Entretanto, o estudante Lucas tem resistência em utilizá-los, jogando-os no chão quando lhes são apresentados. Segundo a Professora Especializada, é trabalhada a aceitação desse recurso, mas o estudante aceita e manipula somente os cartões com imagens referentes aos momentos da rotina escolar, que são trabalhados no recurso da rotina visual.

O fato de a Professora Especializada insistir nesse recurso de TA demonstra que reconhece a sua importância para efetivação da tríade ensino-aprendizagem-desenvolvimento do estudante, como se referem Oliveira e Fonseca (2021). Conforme Oliveira e Prieto (2020),

fundamentados em Vygotski (2001), a aquisição de língua é fundamental para o desenvolvimento intra e intersíquico, logo, uma conexão essencial entre linguagem e pensamento. Quer dizer, a linguagem é crucial para o desenvolvimento do pensamento e alcance das funções psicológicas superiores (Oliveira, 2014). Por conseguinte, o estudante que é não verbal necessita de adequações no funcionamento linguístico para participar plenamente das atividades em sala de aula, para compreender as orientações da professora e para se comunicar com os seus colegas (Oliveira, 2022a).

Para tanto, é indispensável o uso funcional de CAA em todos os momentos da rotina do estudante dentro e fora da sala de aula, se não, segundo Oliveira e Prieto (2020), desloca-se para a SRM toda a responsabilidade pela garantia da permanência na classe comum e pelo “acesso a níveis mais elevados de ensino, com direito a aprendizagem (Oliveira; Prieto, 2020, p. 356).

Figura 27 - Cartões de comunicação alternativa



Fonte: Imagem capturada pela autora, 2023.

e) Estratégias para avaliação

Mediante a análise das atividades e avaliações bimestrais, foi evidenciado que, desde o segundo bimestre, os conteúdos curriculares são avaliados nas temáticas dos contos trabalhados com o estudante. Diferente das avaliações do 1º ao 3º bimestre, no 4º bimestre que trabalha a história “Menina Bonita do Laço de Fita”, resultado de planejamento conjunto

com a Professora Especializada, o trabalho envolveu todos os componentes curriculares. Nessa linha de pensamento, a seguir, apresentamos algumas das avaliações do quarto bimestre.

Figura 28 - Avaliação de História para o estudante Lucas

AVALIAÇÃO DE HISTÓRIA DATA: ___/___/____.

Essa é a personagem do livro a MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA ela está pesquisando coisas sobre a cultura africana que tal você ajudar ela? Pesquise em jornais e revista coisas sobre a cultura africana e cole no espaço abaixo



Fonte: Imagem capturada pela autora, 2023.

Figura 29 - Avaliação de Geografia para o estudante Lucas

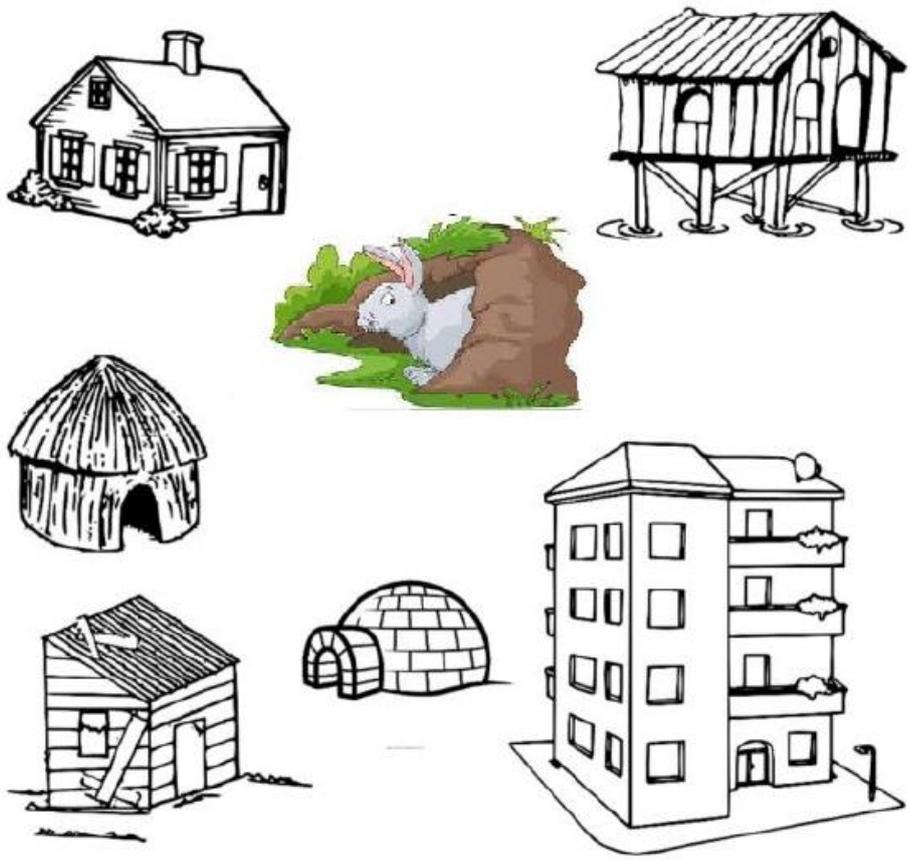
AVALIAÇÃO DE GEOGRAFIA DATA: ____/____/____.

1. PINTE O TIPO DE MORADIA DA MENINA E CIRCULE O TIPO DE MORADIA DO COELHO:

TIPOS DE MORADIA

TODO SER HUMANO NECESSITA DE UM LUGAR PARA MORAR E SE ABRIGAR DA CHUVA, DO SOL, DO FRIO, E DO CALOR. UM LUGAR PARA SE PROTEGER!

OBSERVE ABAIXO, ALGUNS TIPOS DE MORADIAS.



Fonte: Imagem capturada pela autora, 2023.

Roberta ressalta que diariamente avalia o estudante, registra os avanços e dificuldades dele em relação às atividades. Porém, mesmo assim, no dia de avaliação, ela quem se senta ao lado do estudante e aplica. Assim, deu exemplo de como ela avalia se ele atingiu os objetivos propostos em Matemática e explicita como os materiais concretos são essenciais nesse momento:

[...] Eu vou te dar um exemplo: coloco três copinhos. “Quantos copinhos têm aqui?” Então, ele vai contar, mas eu coloco o copinho e falo assim: “Coloca três tampinhas dentro do copinho”, para ver se realmente ele consegue quantificar. No começo eu percebia, toda vez que eu dava alguma coisa concreta para parear, ele identificava pela cor, não pela grafia numérica. Agora ele já faz direitinho, aí eu anoto: “O aluno fez com apoio/ o aluno fez sem apoio/ o aluno realizou com a cuidadora/ o aluno reconheceu os números e a sequência sozinho”. Agora, ele já vai até o quinze tranquilamente, graças a Deus. Vamos anotando, pois fica muito fácil na hora de escrever a avaliação (Roberta).

Tanto neste caso da professora Roberta, como no da professora Aline, nas avaliações foi considerado o caminho trilhado pelo estudante elegível aos serviços da Educação Especial para ter acesso ao aprendizado, não comparando o seu conhecimento em relação ao nível da turma, mas em relação ao que foi proposto para si, o que Mascaro (2018) chama de avaliação no princípio inclusivo, processo que deve ser norteado pelo PEI.

Aliás, Roberta ressalta o quanto é importante a reavaliação das metas, o que procura fazer mensalmente. Na entrevista, ela revela as metas já atingidas pelo estudante, estabelecidas com a Professora Especializada:

[...] A primeira meta: ficar horário integral na escola; segunda meta: alimentar-se na escola; terceira meta: realizar atividades na escola. O aluno já fica até o horário normal, já se alimenta e já realiza seis atividades escritas por dia, fora as atividades concretas para a sua independência (Roberta).

Apesar disso, tais metas não estão documentadas no Plano de Atendimento na Sala Comum do estudante, que corresponde à proposta do PEI. Como já explanado, esse instrumento nortearia a professora ao oferecer parâmetros mais claros a serem alcançados pelo estudante Lucas, considerando os objetivos propostos para a turma, de acordo com Pletsch e Glat (2013). Além disso, seria um norteador das ações e metas cabíveis a cada profissional envolvido, com a finalidade de trazer clareza ao papel de cada um. Com essa organização evitaria muitas angústias e preocupação com todas as demandas impostas pelo sistema, como a professora Roberta revelou na entrevista.

Cabe aqui salientar que a Professora Especializada, devido às excessivas funções de seu cargo, nem sempre conseguiu responder às expectativas da professora da classe comum, de forma imediata. Em razão das demandas do último bimestre, como organizar reuniões de avaliação semestral com as famílias, a Professora Especializada não conseguiu confeccionar recursos que havia combinado no planejamento conjunto com a professora Roberta.

Capellini (2018, p. 115) alerta em seu estudo que, quando os professores são atropelados pela burocracia e demandas do próprio sistema, conseqüentemente, provoca uma prática pedagógica diária em relação à qual “[...] não há tempo hábil para refletir, agem sem

saber o “porquê” e “onde” irão chegar”. Todavia, sobre a sobrecarga que tem adoecido professores, já refletimos no eixo temático anterior, respaldados em Oliveira (2014): a inclusão não acontecerá de forma mágica; é crucial que sejam oferecidas condições materiais adequadas para superar a desigualdade enraizada. Considerando essa realidade, nos dois últimos casos estudados, o PEI seria instrumento direcionador e esclarecedor do trabalho pedagógico para evitar trabalhar objetivos espontâneos e permitir o acesso aos conteúdos curriculares. Entretanto, é premente a criação de espaços e tempos apropriados para os professores não delegarem suas funções a outros ou até mesmo não se sobrecarregarem.

6 RECURSO EDUCACIONAL

Ao considerar os resultados deste estudo de caso e a minha vivência como Professora Especializada da Educação Especial, foi pensado um recurso educacional com o propósito de ajudar o professor da classe comum a compreender as diferentes modalidades de ajustes curriculares, a fim de ter claro qual nível de modificação precisa realizar em seu planejamento para o estudante com ou sem deficiência, considerando as suas necessidades específicas, bem como as habilidades acadêmicas do currículo comum.

Para tal finalidade, o recurso educacional consiste em um guia educacional para professores, com exemplos de como realizar os ajustes curriculares na prática, a partir de situações hipotéticas em que cada estudante requer uma modalidade de ajuste curricular diferente (flexibilização, adequação e adaptação), conforme Fonseca (2011) e Fonseca *et al.* (2020).

Por conseguinte, é fundamental a colaboração entre o professor da classe comum e o Professor Especializado da Educação Especial, pois, ao compartilharem responsabilidades, torna-se possível um planejamento sistematizado com a realização de ajustes curriculares e sua efetivação utilizando-se de atividades, recursos e estratégias diferenciadas fundamentados no currículo comum.

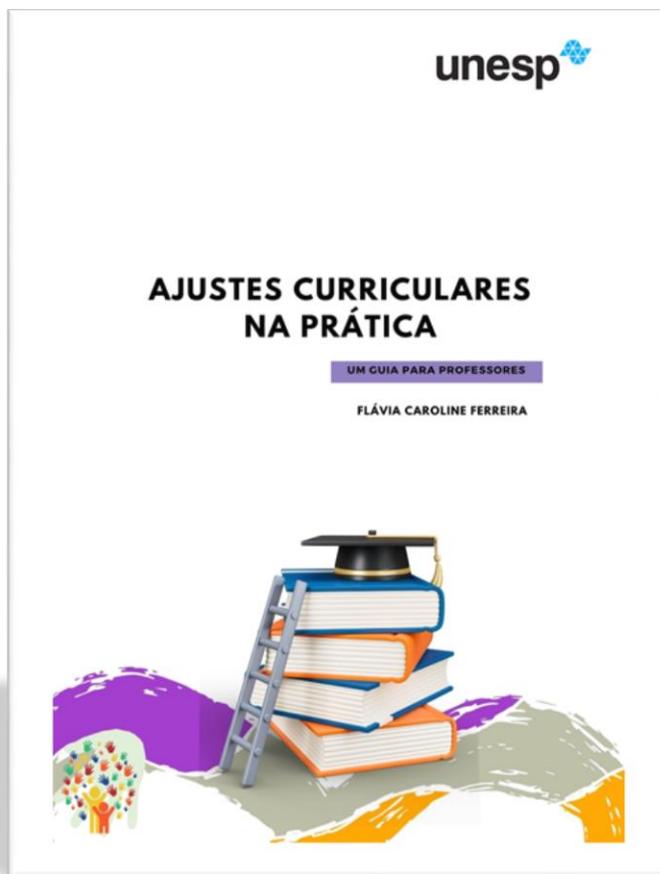
Conforme Mendes, Vilaronga e Zerbato, esse planejamento é importante: “[...] o conhecimento prévio do planejamento por ambos os professores diminui a necessidade de improvisar em sala de aula e fornece mais intencionalidade ao ensino em direção ao alcance dos objetivos de ensino estabelecidos para os alunos” (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014, p. 81).

Em vista disso, preparamos um guia educacional⁷ pensando na oportunidade de o professor da classe comum e o Professor Especializado da Educação Especial terem acesso e colocarem em prática, tanto no momento de planejamento e atuação em sala de aula pelo professor da classe comum, quanto para a introdução de recursos e estratégias diferenciadas pelo Professor Especializado da Educação Especial.

⁷ Veja o recurso educacional completo em: https://drive.google.com/file/d/1ZLIiKHipil_w3L-2hVHXi869_2LqkGru/view?usp=sharing

6.1 ESTRUTURAÇÃO DO RECURSO

Figura 30 - Capa do guia "Ajustes curriculares na prática"



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Salientamos, nesse material, o caminho que precisa ser percorrido até se chegar à prática dos ajustes curriculares: compreender que é direito de todos o acesso aos conteúdos curriculares; que ajustar não significa simplificar o currículo em virtude da condição individual de cada sujeito; que é preciso conhecer e avaliar as habilidades do estudante para definir a modalidade de ajuste mais adequada; e a efetivação do PEI como norteador do trabalho educativo em colaboração.

O guia foi estruturado de modo prático e objetivo, mediante exemplos de como realizar os ajustes curriculares, com ilustrações em cada situação, vislumbrando que o professor possa consultá-lo para pensar nas respostas educativas que ele precisa. Para tanto, estruturamos o recurso da seguinte maneira:

1) Apresentação

Nessa seção foram explanados sobre a justificativa e a relevância do material.

2) Você sabia que...

Em forma de perguntas, realçamos direitos e conhecimentos amparados pela literatura, indispensáveis para que o professor compreenda: “Todos os estudantes têm direito ao acesso aos conteúdos curriculares?”; “Ser estudante elegível aos serviços de Educação Especial não significa simplificar o currículo comum?”; “É dever da escola realizar o Plano Educacional Individualizado (PEI)?; ”Existem diferentes níveis de ajustes curriculares?”.

3) *Ajustes Curriculares na prática*

Foi apresentada a definição de cada modalidade de ajuste curricular junto a uma situação hipotética de estudantes com e sem deficiência com necessidades específicas, a fim de exemplificar diferentes níveis de modificações do currículo escolar. Aproveitamos o Currículo Paulista como referência (utilizado pela Rede Municipal pesquisada) para demonstrar alterações dos conteúdos e habilidades acadêmicas do componente curricular trabalhado em cada caso.

4) *Considerações Finais*

Frisamos os resultados esperados desse material produzido para a atuação pedagógica dos professores, sobretudo para a aprendizagem dos conteúdos curriculares por todos os estudantes.

Seguem, abaixo, imagens do guia educacional – baseadas em Fonseca (2011) –, especificamente das que se referem ao exemplo de uma das modalidades de ajuste, a “Adequação Curricular”.

Figura 31 - Imagem 1 do guia educacional - adequação curricular

8

3.2 ADEQUAÇÃO CURRICULAR

Adequação curricular

O que é?

Atividades individualizadas que permitam o acesso ao currículo e que focalizem a atuação do professor na avaliação e no atendimento às necessidades acadêmicas de cada aluno. Diz respeito ao planejamento curricular de ensino, considerando a necessidade de determinados alunos, prevendo mudanças em objetivos, conteúdos, recursos e práticas pedagógicas.

Para quem se destina?

Aluno em cuja avaliação foram identificados benefícios para a aprendizagem, valendo-se de ajustes em aspectos específicos do currículo comum.

Na prática:

Alteração nos objetivos, conteúdo ou prática do currículo comum, desde que o ajuste de flexibilização não tenha sido suficiente para favorecer a aprendizagem.

Fonte: Fonseca *et al.* (2020, p.37) com adequação.

Situação hipotética:

Rafael frequenta o 3º ano do Ensino Fundamental I, gosta de participar oralmente, dialogar e interagir nas discussões que a professora aborda. Contudo, não está alfabetizado, tem dificuldade de utilizar estratégias para solucionar problemas, de efetuar operações matemáticas simples e se nega a realizar atividades diferentes dos colegas. Cabe destacar que há mais três estudantes que não estão alfabetizados e necessitam de estratégias diferenciadas para compreender conceitos ensinados. Confira, abaixo, ajustes significativos que podem ser necessários.



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Figura 32 - Imagem 2 do guia educacional - adequação curricular

9



LISTA DE AJUSTES SIGNIFICATIVOS:

1. Eliminar objetivos básicos, quando for notória a não condição de atingi-los.
2. Introduzir objetivos específicos alternativos a determinado aluno ou a todos.
3. Introduzir objetivos específicos complementares a determinado aluno ou a todos.
4. Introduzir novos conteúdos essenciais para alguns alunos em particular.
5. Eliminar conteúdos essenciais para alguns alunos em particular.
6. Trabalhar de forma diferente com alunos com necessidades específicas.
7. Buscar ajuda do professor especialista.
8. Variar as práticas comumente utilizadas.
9. Fazer avaliação contínua e flexível.

Fonte: Fonseca (2011, p. 109) com adequação.



NESTA MODALIDADE DE AJUSTE, O CONTEÚDO E O OBJETIVO/HABILIDADE PROPOSTOS NO PLANEJAMENTO DE ENSINO PODEM SER MODIFICADOS, ASSIM COMO A ESTRUTURA DA ATIVIDADE.

A) PROPOSTA PARA A TURMA

- **COMPONENTE CURRICULAR:** Matemática
- **OBJETO DO CONHECIMENTO:** Problemas envolvendo significados da adição e da subtração: juntar, acrescentar, separar, retirar, comparar e completar quantidades.
- **HABILIDADE:** (EP03MA06) Resolver e elaborar problemas de adição e subtração com os significados de juntar, acrescentar, separar, retirar, comparar e completar quantidades, utilizando diferentes estratégias de cálculo exato ou aproximado, incluindo cálculo mental.
- **PROPOSTA DE ATIVIDADE: RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS:**

1- MARCOS COLECIONA CARRINHOS. ELE TEM 3 DEZENAS E 5 UNIDADES DE CARRINHOS VERMELHOS, 6 DEZENAS E 3 UNIDADES DE CARRINHOS AZUIS E 1 CENTENA DE CARRINHOS PRETOS. QUAL O TOTAL DE CARRINHOS DE SUA COLEÇÃO?

2- HELENA GANHOU 3 CAIXAS DE BOMBONS. CADA CAIXA TINHA 26 BOMBONS. MAS ELA JÁ COMEU A METADE DOS BOMBONS DE UMA DAS CAIXAS. QUANTOS BOMBONS HELENA AINDA TEM?



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Figura 33 - Imagem 3 do guia educacional - adequação curricular

10

B) PROPOSTA COM ADEQUAÇÃO

COMPONENTE CURRICULAR: Matemática

COM ALTERAÇÃO >> OBJETO DO CONHECIMENTO: Problemas envolvendo diferentes significados da adição e da subtração (juntar, acrescentar, separar, retirar).

COM ALTERAÇÃO >> HABILIDADE: (EF01MA08) Resolver e elaborar problemas de adição e de subtração, envolvendo números de até dois algarismos, com os significados de juntar, acrescentar, separar e retirar, com o suporte de imagens e/ou material manipulável, utilizando estratégias e formas de registro pessoais.

> **RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS:**

1- MARCOS COLECIONA CARRINHOS. ELE TEM 3 UNIDADES DE CARRINHOS VERMELHOS, 6 UNIDADES DE CARRINHOS AZUIS E 1 DEZENA DE CARRINHOS PRETOS.



QUANTOS CARRINHOS ELE TEM? CONTE E REGISTRE AQUI:

D	U

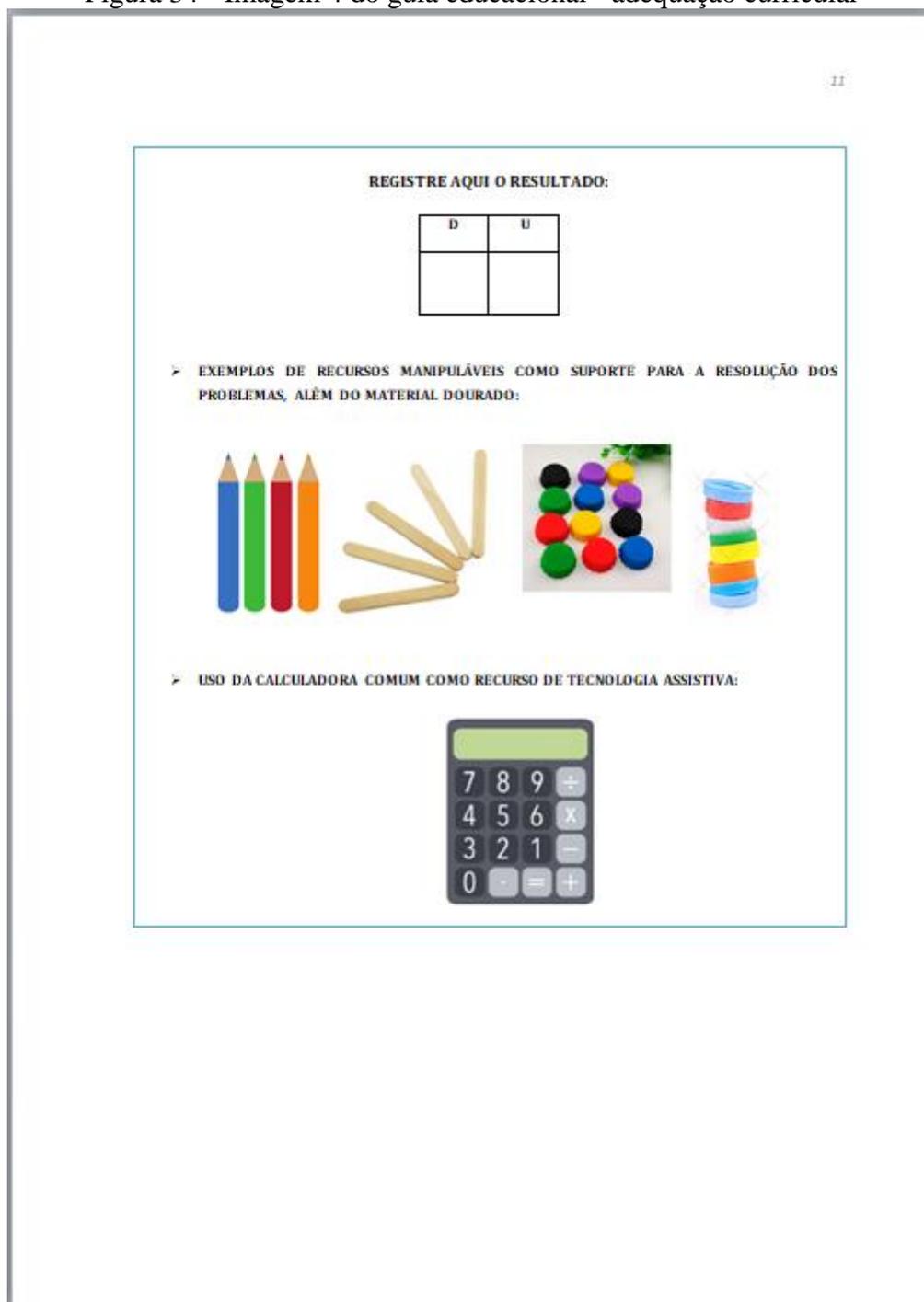
2- HELENA GANHOU UMA CAIXA COM 12 BOMBONS, MAS JÁ COMEU 4 BOMBONS.

QUANTOS BOMBONS ELA AINDA TEM NA CAIXA?



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Figura 34 - Imagem 4 do guia educacional - adequação curricular



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

6.2 RESULTADOS ESPERADOS

Esperamos que o guia educacional produzido possa contribuir para o trabalho educativo envolvendo estudantes com ou sem deficiência que necessitam de ajustes

curriculares, buscando condições favoráveis de ensino para a aprendizagem do conhecimento, a partir da equidade de oportunidades para todos.

Para tanto, almejamos que o professor da classe comum também utilize esse material junto ao Professor Especializado da Educação Especial de sua escola, facilitando gerar ideias de estratégias, recursos e práticas pedagógicas mais inclusivas. Para além disso, servirá de apoio para Professor Especializado realizar estudos de casos de estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial e também para realizar as formações na escola sobre o tema.

Enfim, esse recurso educacional funcionará como um suporte facilitador do processo de sistematização dos ajustes curriculares no planejamento de ensino e, conseqüentemente, das práticas pedagógicas respaldadas nos saberes escolares do currículo comum.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola tem o dever de funcionar para todos e para cada um, assim, é imprescindível a efetivação de um trabalho colaborativo que tem o poder de somar habilidades complementares entre os profissionais envolvidos, ter objetivos comuns e favorecer o pleno acesso ao currículo escolar, garantindo a aprendizagem e o desenvolvimento de toda a diversidade de estudantes.

Diante do estudo de caso analisado, envolvendo as professoras da classe comum e a Professora Especializada da Educação Especial, os resultados revelaram que os objetivos traçados foram atingidos na medida em que identificamos práticas colaborativas decorrentes das funções da Professora Especializada em serviço de itinerância, sem ações específicas criadas pela escola que ainda está centralizada nos estudantes elegíveis da Educação Especial e não em uma cultura inclusiva ou colaborativa.

Ainda que esse tipo de parceria não seja institucionalizado como Ensino Colaborativo em conformidade com a literatura, identificamos pressupostos para essa abordagem inclusiva, visto que as professoras conseguem se encontrar nas visitas de observação em sala comum, realizar avaliação semestral e, mesmo que seja raridade na prática, constatamos planejamento conjunto.

É pertinente ressaltar que ficou claro que a contribuição da Professora Especializada para a realização de ajustes curriculares acontece nas visitas de observação e nos momentos de HTPC para reflexão conjunta, orientação de estratégias de ensino e confecção de recursos mais adequados, em cada caso. No entanto, apesar de a Professora Especializada poder realizar a HTPC com a professora da classe comum, o apoio para a realização de ajustes curriculares é mais constante nas visitas de observação, uma vez que os planejamentos e estudos de caso em HTPC ainda dependem da iniciativa e preocupação, ou seja, de intenção voluntária das professoras e de uma relação mais estreita entre elas.

Por isso, há premência na clareza do papel da gestão escolar para que se sinta responsável pela efetivação e gerenciamento de práticas colaborativas entre as professoras, aproveitando o tempo comum em HTPC, principalmente para a realização do PEI (nesse contexto denominado Plano de Atendimento na Sala Comum), documento que precisa ser aprimorado, uma vez que não foi exigido e, por conseguinte, não foi uma prioridade para as professoras.

Outrossim, é urgente a criação de uma sala de recursos multifuncionais e a contratação de Professor Especializado da Educação Especial, tendo em vista que as

demandas de duas escolas recaem sob a responsabilidade da Professora Especializada participante, a qual tem que organizar o seu tempo para participar das HTPC e realizar as visitas de observação de ambas, havendo sobrecarga de funções e, conseqüentemente, dificultando estar toda semana na escola pesquisada, o que limitou a sua contribuição.

Os dados ainda demonstraram que, apesar de as professoras terem se empenhado para realizar um trabalho pedagógico mais inclusivo, por meio de práticas colaborativas, percebemos o foco voltado às condições primárias dos estudantes elegíveis da Educação Especial, o que resultou em ajustes com caráter de simplificação de atividades e de propostas pedagógicas. Ainda falta uma sistematização dos ajustes curriculares, para melhor defini-los e deixar mais claro o trabalho educativo, a partir de um PEI. É necessário, também, mais formações em serviço sobre a temática, frisando a avaliação inicial do estudante e sobre como realizar ajustes curriculares em uma didática inclusiva que considere e envolva todos da turma.

Espera-se que o presente estudo possa contribuir para futuros pesquisadores para que se possa embasar ou replicar a pesquisa em contextos, por exemplo, que ocorram o Ensino Colaborativo nas escolas do país, para que tenhamos dimensão de sua contribuição para a apropriação dos conhecimentos científicos por todos os estudantes.

Por fim, desejamos que, com o recurso educacional, os professores da classe comum possam compreender o processo de elaboração dos ajustes curriculares e colocá-los em prática com os seus estudantes. Com isso, pretendemos que eles e os Professores Especializados da Educação Especial se reconheçam como profissionais que se complementam, cada um com suas atribuições e expertises, o que contribuirá sobremaneira para enriquecer as práticas pedagógicas e os próprios saberes docentes.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, K. C. V; MARIN, M; GLAT, R. Formação de professores para atuar no atendimento Educacional Especializado com alunos com deficiência intelectual: competências e atribuições. In: MILANEZ, S.G; OLIVEIRA, A.A.S; MISQUIATTI, A.R.N. (org.). **Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, p. 83-100, 2013. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/aflivro_10_milanez.pdf. Acesso em: 10 set. 2023.
- ARANHA, Maria Salete Fábio. **Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência**. Revista do Ministério Público do Trabalho, ano XI, p. 160-173, n. 21, mar./2001.
- ARAÚJO, M. A. **Adaptações curriculares para alunos com deficiência intelectual: das concepções às práticas**. 2019. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2019.
- BERSCH, R.; TONOLLI, J. C. **Introdução ao conceito de Tecnologia Assistiva e modelos de abordagem da deficiência**. Porto Alegre: CEDI - Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil, 2006.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 10 set. 2023.
- BRASIL. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na educação básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 10 set. 2023.
- BRASIL. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Parecer 17/2001, de 3 de julho de 2001**. Brasília: CNE, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 10 set. 2023.
- BRASIL. Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica – na modalidade Educação Especial. **Resolução nº4, de 02 de outubro de 2009**. Brasília: MEC/SEESP, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em 10 set. 2023.
- BRASIL. **Decreto n. 6.571/2008**. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, regulamenta o parágrafo único do artigo 60 da lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 set. 2008b.
- BRASIL. **Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, D.F., 18 nov. 2011. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 05 jul. 2023.

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 20 set. 2023

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares**. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC /SEF/SEESP, 1998.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei Federal nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001c. Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 15 set. 2023.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Diário Oficial da União, 26 jun. 2014. Disponível em: <https://www.sinesp.org.br/quem-somos/ficha-de-filiacao>. Acesso em: 05 jul. 2023.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034**. Projeto de Lei n. 2.614/2024 Brasília: Câmara dos Deputados, 27 jun. 2024. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2443764&fichaAmigavel=nao>. Acesso em: 01 ago. 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, jan. 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2022.

BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas**. 2 ed. Coordenação geral SEESP/MEC. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial. 2006. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/const_escolasinclusivas.pdf. Acesso em 10 de jun. de 2023.

BRITO, M. C.; MISQUIATTI, A. R. N. Considerações sobre a atuação junto aos transtornos globais do desenvolvimento na escola regular. In: MILANEZ, S. G. C.; OLIVEIRA, A. A. S.; MISQUIATTI, A. R. N. (org.) **Atendimento Educacional Especializado para alunos com Deficiência Intelectual e Transtornos Globais do Desenvolvimento**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013. p. 101-110.

CABRAL, L. S. A.; POSTALLI, L. M. M.; ORLANDO, R. M.; GONÇALVES, A. G. Formação de professores e ensino colaborativo: proposta de aproximação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 9, n. 2, p. 390–401, 2014. Disponível

em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7043> . Acesso em: 15 set. 2023.

CAIADO, K. R. M.; LAPLANE, A. L. F. Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade – uma análise a partir da visão de gestores de um município-polo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, v. 35, n. 2, p. 303-316, maio/ago. 2009.

CAMARGO, S. P. H.; RISPOLI, M. Análise do comportamento aplicada como intervenção para o autismo: definição, características e pressupostos filosóficos. **Revista Educação Especial**. p. 639–650. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X9694>. Acesso em: 16 abr. 2023.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Adaptações curriculares na inclusão escolar**: contrastes e semelhanças entre dois países. Curitiba: Appris, 2018.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades de ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. Tese (Doutorado em Educação Especial) Universidade Federal de São Carlos. 2004. Disponível em: http://www.bdt.d.ufscar.br/tde_arquivos/9/TDE-2005-04 Acesso em: 15 set. 2023

CAPELLINI, V. L. M. F.; FONSECA, K. A. A escola inclusiva: seus pressupostos e movimentos. **Rev. Bras. Psicol. Educ.**, Araraquara, v. 19, n.1, p. 107-127, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/10824>. Acesso em: 15 set. 2023.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. O ensino colaborativo: favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. **Educere et Educare**, Cascável, v. 2, n. 4, p. 113-128, jul.-dez. 2007. Disponível em: https://www.academia.edu/17107628/O_ensino_colaborativo_favorecendo_o_desenvolvimento_profissional_para_a_Inclus%C3%A3o_Escolar. Acesso em: 23 ago. 2023.

CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. **Educação Inclusiva: um novo olhar para a avaliação e o planejamento de ensino**. Bauru: UNESP/FC/MEC. 2012.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. **O que é o ensino colaborativo**. 1. ed. São Paulo: Edicon, 2019.

CHRISTO, S. V. **Coensino/ensino colaborativo/bidocência na educação inclusiva**: concepções, potencialidades e entraves no contexto da prática. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

CHRISTO, S. V.; MENDES, G. M. L. Ensino colaborativo/coensino/bidocência para a educação inclusiva: as apostas da produção científica. Instrumento: **Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, Juiz de Fora, MG, v. 21, n. 1, p. 33-44, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/19079>. Acesso em: 20 jan. 2024.

CORREIA, L. M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Porto, PT: Porto, 1999.

FERNANDES, L. B., SCHLESENER, A.; MOSQUERA, C. Breve histórico da deficiência e seus paradigmas. **Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia**, Curitiba, v. 2, p.132 –144. 2011. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/incantare/article/view/181/186>. Acesso em: 27 nov. 2022.

FONSECA, K. A. **Análise de adequações curriculares no ensino fundamental: subsídios para programas de pesquisa colaborativa na formação de professores**. 2011. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/11449/97506>. Acesso em: 14 fev. 2023.

FONSECA, K. A.; LOPES JUNIOR, J.; CAPELLINI, V. L. M. F.; OLIVEIRA, C. A. M. A importância da formação em ajustes curriculares para a implantação de práticas inclusivas. **RECeT - Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**. Câmpus de Presidente Epitácio, v. 1, n. 1, p. 29-49, 2020. Disponível em: <https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/recet/article/view/1622>. Acesso em: 27 ago. 2023.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola**. Porto, PT: Porto, 2001.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101-119, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/4cwH7NndqZDYRSjCjmDkWWJ/>. Acesso em: 14 set. 2023.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. A política de Educação Especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT 15 – Educação Especial da Anped. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, edição especial, v. 17, maio-ago., p. 105–124, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/G89VhYqSyh7VqLbhb5hF4Xm/?format=html>. Acesso em: 30 jun. 2023.

GALIAN, C. V. A.; LOUZANO, P. B. J. (2014). Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no "conhecimento dos poderosos" à defesa do "conhecimento poderoso". **Educação E Pesquisa**, v. 40, p. 1109-1124, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201440040020.1> Acesso em: 03 ago. 2023.

GATELY, S. E.; GATELY J. R, F. J. Understanding co-teaching components: the Council for exceptional children. **Teaching Exceptional Children**, v. 33, n. 4, p. 40-47, 2001. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/004005990103300406>. Acesso em: 22 maio 2023.

GALVE, J. L.; TRALLERO, M.; SEBASTIAN HEREDERO, E. **Las adaptaciones curriculares individuales (ACI)**. Madrid: CEPE, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GLAT, R.; VIANNA, M. M.; REDIG, A. G. Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, p. 79-100, v. 34, n. 12. 2012.

GUADAGNINI, L. **Adaptações do currículo nas aulas de língua portuguesa para alunos com deficiência intelectual**. 2018. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10830>. Acesso em: 16 out. 2023.

HAAS, C.; BAPTISTA, C. Currículo e Educação Especial: uma relação de (re)invenção necessária a partir das imagens-narrativas dos cotidianos escolares. In: 37. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Anais**. Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT15-4199.pdf> Acesso em: 15 ago. 2023.

HEREDERO, E. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 32, n. 2, p. 193- 208, 2010. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/9772>. Acesso em: 02 de mar. 2022.

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/y6FM5GNKBkjzTNB48zV4zNs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 jun. 2023.

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S. Abordagens da educação especial no Brasil entre final do século XX e início do século XXI. **Revista brasileira de educação especial**, v. 24, p. 51-68, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000400005>. Acesso em: 08 ago. 2023.

LEHR, A. E. The administrative role in collaborative teaching. **NASSP Bulletin**, Las Vegas, v. 83: n. 611, p. 105-111, dec. 1999. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/019263659908361113>. Acesso em: 24 ago. 2023.

LOPES, E. **Adequação curricular**: um caminho para a inclusão do aluno com deficiência intelectual. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEL_7daa29d434d80ef33348178ed9a1a39c. Acesso em: 12 jun. 2023.

MACHADO, A. C., ALMEIDA, M. A. Parceria no contexto escolar: uma experiência de ensino colaborativo para educação inclusiva. **Revista Psicopedagogia**, v. 27, n. 8, p. 344-351. 2010. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862010000300004&script=sci_arttext. Acesso em: 30 set. 2023.

MAGALHÃES, G. M.; MARSIGLIA, A. C. G. Avaliação na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 15, p. 235-248, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9354>. Acesso em: 6 out. 2023.

MAGALHÃES, J. G.; CUNHA, N. M.; SILVA, E. da S. Plano Educacional Individualizado (PEI) como instrumento na aprendizagem mediada: pensando sobre práticas. In: In: GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. (Org.). **Estratégias Educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

MANZINI, E. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. **Revista Percursos – NEMO**. Maringá, v. 4, n. 2, p. 149-171, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/66cf5bd6-47ba-4371-9b1d-498b3dc9e977>. Acesso em: 6 out. 2023.

MARIN, M.; BRAUN, P. Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. In: GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. (org.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013, p. 49-64. Disponível em: http://www.cap.uerj.br/site/images/stories/noticias/4-marin_e_maretti.pdf. Acesso em: 13 set. 2023.

MARIN, M.; BRAUN, P. Currículo e diferenciação pedagógica - uma prática de exclusão? **Exitus**. v. 10, p. 01-27, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2237-94602020000100107&script=sci_arttext. Acesso em: 6 out. 2023.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

MARTINS, L. M. Os Fundamentos Psicológicos da Pedagogia Histórico-Crítica e os Fundamentos Pedagógicos da Psicologia Histórico-Cultural. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 5, n. 2, p. 130–143, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9705>. Acesso em: 7 mar. 2024.

MASCARO, C. A. A. de C. O Plano Educacional Individualizado e o estudante com deficiência intelectual: estratégia para inclusão. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 18, n. 205, p. 12-22, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/43318>. Acesso em: 05 ago. 2023

MATOS, S. N.; MENDES, E. G. Demandas de professores decorrentes da inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n.1, p. 09-22, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/MFRHf3c3gbCDMMc3CN8n5yg/?lang=pt>. Acesso em: 9 set. 2023.

MENDES, E. G. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI, E. J. (org.). **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006. p. 29-41.

MENDES, E. G. **Projeto S.O.S.** inclusão: avaliação de um programa de consultoria colaborativa de apoio à inclusão escolar. Relatório Técnico de Produtividade em Pesquisa – CNPq. São Carlos: UFSCar, 2007. 112 p.

MENDES, E. G. *et al.* **Práticas inclusivas inovadoras no contexto da classe comum: dos especialismos às abordagens universalistas**. São Paulo: Encontrografia, 2023.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Editora UFPR, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n41/06.pdf>. Acesso em: 5 de set. 2023.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: UFSCar, 2014.

MENDES, G. M. L.; SILVA, F. C. T. Currículo e conhecimento escolar na contemporaneidade: desafios para a escolarização de sujeitos com deficiência. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, Estados Unidos, v. 22, n. 80, p. 01-19, ago. 2014. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/1668/1324>. Acesso em: 03 de mar. 2022.

MINETTO, M. F. **Currículo na educação inclusiva**: entendendo esse desafio. Curitiba: Ibpx, 2008.

OLIVEIRA, A. A. S. Educação Inclusiva, Educação Especial ou Educação? entre o existente e o desejado. In: OMOTE, S.; OLIVEIRA, A. A. S.; CHACON, M. C. M. (org.). **Ciência e Conhecimento em Educação Especial**. 1 ed. São Carlos: M&M: ABPEE, 2014, v. 1, p. 135-156.

OLIVEIRA, A. A. S. Atendimento Educacional Especializado: nova proposta? Velhos problemas. In: MENDES, E. G.; CIA, F. **Inclusão Escolar e Educação Especial no Brasil**: Entre o Instituído e o Instituinte. 1 ed. v. I. Marília: ABPEE, 2016. p. 249-264.

OLIVEIRA, A. A. S.; **Referenciais de Avaliação Pedagógica para o Público-alvo da Educação Especial**: Documentação da Escola e do AEE. Mimeo. São Paulo: Coordenadoria de Desenvolvimento Profissional e Práticas Pedagógicas, Universidade Estadual Paulista, 2022a. 9 p. Acesso restrito. Disponível em: https://docs.google.com/document/d/1-w5OSx81SCJS3YGS8gxxwG-v_M4DWOdKB/edit. Acesso em: 03 jul. 2024.

OLIVEIRA, A. A. S.; **Documento Educacional de Acompanhamento do Público-alvo da Educação Especial e os registros das ações pedagógicas**. Mimeo. São Paulo: Coordenadoria de Desenvolvimento Profissional e Práticas Pedagógicas, Universidade Estadual Paulista, 2022b. 9 p. Acesso restrito. Disponível em https://docs.google.com/document/d/1MPnp_n6MYjk_Z1FvjMEXGumsP54x2Jzl/edit. Acesso em: 03 jul. 2024.

OLIVEIRA, A. A. S.; PRIETO, R. G. Formação de Professores das Salas de Recursos Multifuncionais e Atuação com a Diversidade do Público-Alvo da Educação Especial. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v. 26, n. 2, p. 343-360, abr./jun., 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/tM5kkt47pwmgdjHytrDCKvf/?lang=pt>. Acesso em: 12 mar. 2023.

OLIVEIRA, A. A. S.; FONSECA, K. A. Política de Educação Inclusiva e Educação Especial: entre as possibilidades, os devaneios e os desencontros. In: PARENTE, C. M. D. (org.)

Políticas públicas para a educação básica: avanços, desafios e perspectivas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021. p. 175-200.

PAVEZI, M; MAINARDES, J. Análise das influências de documentos internacionais na legislação e políticas de educação especial no Brasil (1990-2015). *Interacções*, N. 49, pp 153-172, 2018. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/16161>. Acesso em: 10/10/2023.

PICOLINI, B.R.A.; FLORES, M.M.L. Trajetória da Educação Especial no Brasil: marcos históricos e políticos relevantes. **Mediação**; Pires do Rio -GO, v. 15, n. 1, p. 206-214, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/mediacao/article/view/10520>. Acesso em: 01 jan. 2024.

PLETSCH, MD; GLAT, R. Plano Educacional Individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. In.: GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. (orgs.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

PRESIDENTE PRUDENTE. **Resolução sobre organização das turmas quando houver EPAEE**. SEDUC Nº 17/2020, de 14 de dezembro de 2020. Dispõe sobre a organização das turmas quando houver EPAEE, designa funcionário para atuar como “profissional de apoio escolar-cuidador”. Presidente Prudente, Secretaria de Educação, 2020.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. F. Rosa. 3ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SACRISTÁN, J. G. O que são os conteúdos do ensino? In: SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, Angel I. (org.). **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. P. 149-192.

SANTO, S. C. **Adaptação curricular e trabalho colaborativo na rede estadual paulista: a perspectiva docente**. 2020. (Mestrado Educação escolar). Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho (Araraquara), Araraquara, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/6fc7d93f-e9c6-4755-afe9-50ad0f19d162>. Acesso em: 14 out. 2023.

SANTOS, J. R. et al. **Planejamento Educacional Individualizado I**: elaboração e avaliação. Documento eletrônico – São Carlos: EDESP-UFSCar, 2022.

SÃO PAULO. **Política de Educação Especial do Estado de São Paulo e do Plano Integrado para Pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo – TEA**. Resolução SEDUC Nº 21/2023, de 21 de junho de 2023. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2023. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1G61_VnANq4h4tNT6jKfkE6t8ZWOJSktL/view. Acesso em: 28 jul. 2024.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Revista de Educação**, Universidade Federal Fluminense, ano 3, número 4, p. 54-84, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575>. Acesso em: 19 ago. 2023.

SILVA, I. G. **Adequação curricular e ensino estruturado: trabalho colaborativo entre professores para o desenvolvimento do estudante com TEA**. São Paulo, 2020. 208f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais), UNINOVE, São Paulo, 2020. Disponível em: <http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/2244>. Acesso em: 19 ago. 2023.

SILVA, R. S.; VILARONGA, C. A. R. Colaboração entre professores do ensino comum e especial em um município paraense. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 15, p. e4147009, 2021. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4147>. Acesso em: 7 jul. 2023.

SORIANO, K. R.; OLIVEIRA, F. I. W. de. O trabalho colaborativo entre o professor da sala comum e o professor especialista na educação infantil de crianças com deficiência visual. **Revista Polyphonia**, v. 25, n. 1, p. 295–310, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/38236>. Acesso em: 14 mar. 2023.

SOUZA, D. L. A. **O serviço de itinerância no processo de inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva) Universidade Estadual Paulista. 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/238067>. Acesso em: 15 set. 2023.

TANNÚS-VALADÃO, G. **Planejamento educacional individualizado: propostas oficiais dos Estados Unidos, França, Itália e Espanha**. 2010. Dissertação (Mestrado em educação). Programa de Pós-graduação em Educação Especial, UFSCar, São Carlos – SP, 2010.

TANNÚS-VALADAO, G.; MENDES, E. G. **Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 23, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782018000100261&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 out. 2023

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca – ESPANHA: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 20 de jul. de 2023.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien – TAILÂNDIA, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>.

UNESCO. **Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência**. Guatemala, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>. Acesso em: 11 maio 2024.

VAUGHN, S.; SCHUMM, J. S.; ARGUELLES, M. E. The ABCDEs of co-teaching. **Teaching Exceptional Children**, v. 30, n. 2, p. 4-10, 1997. Vaughn, S., Schumm, J. S., & Arguelles, M. E. (1997). Disponível em: <https://doi.org/10.1177/004005999703000201>. Acesso em: 09 jan. 2023.

VAZ, K. **O professor de educação especial nas políticas de perspectiva inclusiva no Brasil: concepções em disputa**. 2013. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências da

Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/123143>. Acesso em: 19 abr. 2023.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VILARONGA, C. A. R. **Colaboração da educação especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino**. 2014. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Federal de São Carlos, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2934>. Acesso em: 01 fev. 2023.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n239/a08v95n239.pdf>. Acesso em 15 de fev. 2022.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G.; ZERBATO, A. P. O trabalho em colaboração para o apoio à inclusão escolar: da teoria à prática docente. **Interfaces da Educação**, v. 7, p. 66-87, 2016. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/1029>. Acesso em: 05 out. 2023.

XAVIER, M. S. **Acessibilidade curricular: refletindo sobre conceitos e o trabalho pedagógico**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal De Santa Maria, Santa Maria, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/17084>. Acesso em: 14 jul. 2023.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

YOUNG, M. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? **Cadernos de Pesquisa**, (on-line), v. 46, n. 159, p. 18-37, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/qjWswsQZNLtJbGYjhyhYfXh/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 29 jul. 2023.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educação e Pesquisa**, v. 47, p. e233730, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/XrThMT5Hhn6D9CSqcn3HHSM/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 14 set. 2023.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA OS PROFESSORES DA CLASSE COMUM

1- Fale, brevemente, sobre a sua relação com a Educação Inclusiva em sua trajetória como docente. Já teve outras experiências de trabalhar junto a estudantes público-alvo da Educação Especial?

2- Quais os momentos que você e a professora de Educação Especial se encontram para conversarem sobre o caso do Estudante Público-alvo da Educação Especial (EPAEE)? Esses encontros são planejados como?

3- Há um momento definido para realizar o planejamento de ensino, pensando nas modificações necessárias para o EPAEE, junto ao professor do AEE?

4- Nesses momentos, você recebe algum tipo de apoio e orientação de como trabalhar com o EPAEE? É possível esclarecer dúvidas quanto ao trabalho?

5- Qual o seu papel nesse processo de elaboração dos ajustes curriculares? Sempre necessita do apoio do professor da Educação Especial?

6- Há algum documento que vocês realizam juntas para registrar os combinados, metas e ações de trabalho com o estudante? Qual a frequência desse preenchimento?

7- Você encontra dificuldades/desafios na sua prática junto ao EPAEE? Em caso afirmativo, explique quais são.

8- O que você acredita que poderia auxiliar na sua prática junto ao EPAEE e na construção de uma escola numa perspectiva realmente inclusiva?

9- Entendendo por trabalho colaborativo a parceria com o professor da Educação Especial, compartilhando responsabilidades, trocando saberes, para atingir objetivos comuns, você acha que ocorre um trabalho colaborativo?

10- Outros profissionais (gestão e demais funcionários) da escola se envolvem nesse trabalho colaborativo? Em caso afirmativo, dê exemplos.

11- O que você acredita ser um diferencial nesse trabalho colaborativo? E o que precisaria melhorar/ aprimorar?

12- Os ajustes curriculares são realizados com o apoio do professor da Educação Especial? Dê exemplos de ajustes que possibilitaram o acesso ao conteúdo curricular e aprendizagem do estudante.

13- O seu aluno precisa de materiais de apoio, recurso de Tecnologia Assistiva para acessar o conteúdo curricular?

14- Como esse recurso é pensado e confeccionado?

15- Conte exemplos de utilização de recursos de Tecnologia Assistiva, pelo seu aluno, que facilitou seu acesso ao conteúdo proposto para a turma.

16- Você acha que a parceria existente entre você e o professor da Educação Especial contribui para um currículo de qualidade ao EPAEE?

17- Gostaria de acrescentar outras informações?

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA O
PROFESSOR ESPECIALIZADO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

1- Há quanto tempo atua no Atendimento Educacional Especializado? Qual função executada você considera primordial para o desenvolvimento integral dos EPAEEs?

2- Quais os momentos que você e as professoras da sala regular se encontram para conversarem sobre o caso do EPAEE? Esses encontros são planejados como?

3- Há um momento definido para realizar o planejamento de ensino, pensando nas modificações necessárias para o EPAEE, junto ao professor da sala regular?

4- Em caso de resposta afirmativa à pergunta anterior, nesses momentos, você dá algum tipo de apoio e orientação de como trabalhar com o EPAEE? Cite exemplos.

5- Qual o seu papel, como professor da Educação Especial, nesse processo de elaboração dos ajustes curriculares?

6- Há algum documento que vocês realizam juntas para registrar os combinados, metas e ações de trabalho com o estudante? Qual a frequência desse preenchimento?

7- Entendendo por trabalho colaborativo a parceria com o professor da Educação Especial, compartilhando responsabilidades, trocando saberes, para atingir objetivos comuns, você acha que ocorre um trabalho colaborativo?

8- Outros profissionais (gestão e demais funcionários) da escola se envolvem nesse trabalho colaborativo? Em caso afirmativo, dê exemplos.

9- O que você acredita ser um diferencial nesse trabalho colaborativo? E o que precisaria melhorar/ aprimorar?

10- As adequações/ flexibilizações curriculares são realizadas com o seu apoio? Dê exemplos de ajustes que possibilitaram o acesso ao conteúdo curricular e aprendizagem do estudante.

11- Como são pensados e confeccionados os recursos de Tecnologia Assistiva ou outros materiais de apoio necessários? Qual a sua contribuição nesse processo?

12- Cite exemplos de utilização de recursos de Tecnologia Assistiva, pelo seu aluno dentro da sala de recursos, que facilitou seu acesso ao conteúdo proposto para a turma na sala regular.

13- Você acha que a parceria existente entre você e o professor da sala regular contribui para um currículo de qualidade ao EPAEE?

14- Gostaria de acrescentar outras informações?

APÊNDICE C – ROTEIRO DA OBSERVAÇÃO

Participantes:

REGISTROS DA OBSERVAÇÃO

- 1) Quando e em qual espaço da escola foi realizada a reunião de Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC)?
- 2) A intencionalidade da reunião e o que estava em discussão.
- 3) Envolvimento e diálogo entre os docentes.
- 4) Combinados/ resultados acerca dos ajustes curriculares.
- 5) Outras observações relevantes:

ANEXOS

ANEXO A – PLANO DE ATENDIMENTO NA SALA COMUM

PLANO DE ATENDIMENTO NA SALA COMUM

O plano de atendimento na sala comum deve ser elaborado por cada uma das escolas para cada um de seus estudantes com deficiência. O acompanhamento da realização do plano é de competência dos gestores da escola, devendo este plano ser realizado no primeiro mês do ano letivo. É composto de 03 partes:

Parte I- entrevista com a família, a ser realizada pelo professor da sala comum;

Parte II- Avaliação do professor da sala comum;

Parte III - estratégia de trabalho: escola x AEE x família

É fundamental que haja pelo menos 03 reuniões formais: um no início do ano para elaborarem a proposta de trabalho e outras duas, ao término de cada semestre para avaliar as propostas, levantar novas estratégias para o semestre seguinte.

EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA PLANO DE ATENDIMENTO NA SALA COMUM

PARTE I - ENTREVISTA COM A FAMÍLIA

(Obs.: Aproveitar as informações da entrevista padrão).

1- IDENTIFICAÇÃO

NOME COMPLETO: _____ DN: ____/____/____

idade: ____ anos GRUPAMENTO/SÉRIE : _____ PERÍODO _____

PROFESSOR: _____ Prof. DE ED ESPECIAL: _____

FILIAÇÃO: _____

COM QUEM MORA: _____

ENDEREÇO: _____

ASSINALE A DEFICIÊNCIA QUE APRESENTA:

<input type="checkbox"/>	DEF. INTELECTUAL
<input type="checkbox"/>	DEF. VISUAL- BAIXA VISÃO
<input type="checkbox"/>	DEF. VISUAL- CEGO
<input type="checkbox"/>	DEF. AUDITIVA - PERDA LEVE/ MODERADA/SEVERA
<input type="checkbox"/>	DEF. AUDITIVA- SURDEZ
<input type="checkbox"/>	DEF. MULTIPLAS – cite quais áreas comprometidas:
<input type="checkbox"/>	TEA / TGD (Transtorno global do desenvolvimento, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett, autismo).
<input type="checkbox"/>	OUTROS:

DIAGNÓSTICO/COMORBIDADES: _____

2 - História do desenvolvimento contada pela família (aproveitar questões da anamnese):

3 - Características do estudante, segundo a família:

Afetividade/ Sociabilidade/ Cognição/ Linguagem/ Motricidade/ Sensorial

4 História de saúde:

Possui algum problema de saúde atual? () Sim () Não. Qual? _____

Faz uso de alguma medicação? () Sim () Não. Qual?

Faz algum tratamento atualmente? () Sim () Não. Qual? Com quem?

Tratamento	Onde?	com quem?	fone para contato:

5 - Visão da família sobre a escola: Impressão e as preocupações da família sobre o estudante na escola:

6- Outras observações:

Data: ____/____/____

Assinatura do Pai ou responsável: _____

Assinatura do professor (entrevistador): _____

PARTE II - AVALIAÇÃO DO PROFESSOR DA SALA COMUM

1- Nome do professor: _____

2- Como é a rotina diária da turma (atividades que realizam no dia):

3- Como o professor percebe a participação efetiva do estudante:

Liste as várias atividades na escola onde o estudante apresenta impedimentos para participar ativamente.

Atividade problema:	O que precisa ser feito para superar esse problema? Pontue as possibilidades PEDAGÓGICAS para superar o problema.

--	--

4 - Impressão do professor quanto ao desenvolvimento do estudante:

Aspectos	Habilidades e potencialidades	Dificuldades
Afetividade		
Sociabilidade		
Cognição		
Linguagem		
Motricidade		
Sensorial		

Assinatura do professor: _____ Data: ____/____/____

Assinatura do orientador pedagógico: _____

PARTE III- ESTRATÉGIA DE TRABALHO – ESCOLA / AEE/ FAMÍLIA

Esta parte do plano deve ser elaborada conjuntamente pelo diretor de escola, orientador pedagógico, professor do AEE, professor da escola comum, pais e outros especialistas que atendam ao estudante.

Análise e identificação das situações problema, suas possíveis causas e propostas de resolução:

Situação problema	Fatores que podem explicara situação problema:

Segmento:	Ações que desenvolverá em relação a(s) situação (es) problema:	Resultados esperados:
Sala comum:		
Sala de recursos:		
Família:		
Especialistas (citar quem: fono, TO, psicólogo etc.)		

Gerenciamento das ações com a equipe (família/escola e AEE):

- *Combinar a elaboração de uma agenda de comunicação entre a equipe e a família (para ficar com o estudante);*
- *Combinar próximas reuniões ordinárias entre família/escola e AEE (no mínimo 03: fevereiro julho e novembro) e reuniões extras (conforme a necessidade).*
- *Combinar como o professor de Educação Especial realizará as discussões após as visitas de observação (no mesmo dia, com a presença do adjunto? Durante aulas de Educação Física? Nas HTPs? Nas HTPCs? Apenas com o orientador pedagógico?).*

Registro dos combinados:

2- Gerenciamento das ações com a escola (professor da escola comum e AEE):

Combinar os dias e horários nas HTPCs para orientação e estudo de caso (Professor da sala comum, professor de Educação Especial e Orientador pedagógico após as visitas de observação do estudante na sala comum (não agendadas).

1º Semestre

Mês	Datas das reuniões em HTPC	Horário:
Junho		
Julho		

2º Semestre

Mês	Datas das reuniões em HTPC	Horário:
Agosto		
Setembro		
Outubro		
Novembro		
Dezembro		

Data: ____/____/____

Assinatura do professor da sala comum: _____

Assinatura do professor do prof. de Ed Especial: _____

Assinatura do orientador pedagógico: _____

AVALIAÇÃO SEMESTRAL DO PLANO DE ATENDIMENTO NA SALA COMUM**1º Semestre:**

Objetivos / metas alcançadas:	
Pontos que precisam ser retomados:	
Ações para o próximo semestre:	

Data: ____/____/____

Assinaturas:

Profº da sala comum: _____ Profº de Ed Especial: _____

Diretor de escola: _____, Orientador pedagógico: _____

Assinatura do responsável: _____

2º Semestre:

Objetivos / metas alcançadas:	
Pontos que precisam ser retomados:	
Ações para o próximo ano:	

Data: ____ / ____ / ____

Assinaturas:

Profº da sala comum: _____ Profº de Ed Especial: _____

Diretor de escola: _____ Orientador pedagógico: _____

Assinatura do responsável: _____